Aksjonsforskning i Norge, volum 2:

Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster

Sigrid Gjøtterud, Hilde Hiim, Dag Husebø, Liv Helene Jensen (red.)

NOASP NORDIC OPEN ACCESS SCHOLARLY PUBLISHING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Aksjonsforskning i Norge, volum 2

Sigrid Gjøtterud, Hilde Hiim, Dag Husebø og
Liv Helene Jensen (red.)

Aksjonsforskning i Norge, volum 2:

GRUNNLAGSTENKNING, FORSKERROLLER OG BIDRAG TIL ENDRING I ULIKE KONTEKSTER

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Boken er utgitt med støtte fra OsloMet – storbyuniversitetet, UiT Norges arktiske universitet, Universitetet i Sørøst-Norge, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Universitetet i Agder, Nord universitet, Universitetet i Stavanger og Norges Miljø- og biovitenskapelige universitetet.

ISBN trykt bok: 978-82-02-71001-9
ISBN PDF: 978-82-02-65229-6
ISBN EPUB: 978-82-02-71119-1
ISBN HTML: 978-82-02-71120-7
ISBN XML: 978-82-02-71121-4
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.121

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord

Redaksjonsgruppen ønsker å takke alle bidragsytere til antologien *Aksjonsforskning i Norge, volum 2*. Redaksjonsgruppen har bestått av aksjonsforskere og koordinatorene av det norske aksjonsforskningsnettverket CARNorge. CARNorge ble etablert i 2014 og er som forskningsnettverk lagt inn under det internasjonale aksjonsforskningsnettverket CARN, Collaborative Action Research Network. CARNorge er et åpent nettverk, uten økonomiske bindinger.

Etter den første antologien *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold,* som ble publisert online i 2017, har redaktørene fått mange henvendelser om å fortsette med neste antologi. Det var fortsatt behov for nye norske forskningsbidrag på dette området. Nye forfattere har kommet til, og flere har videreutviklet grunnlagsideene og tilnærmingene i aksjonsforskning i denne nye antologien *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster.* Invitasjon til å sende inn abstrakt til antologien gikk ut til CARNorge-nettverket høsten 2018. I arbeidet med antologien har det vært gjennomført et felles skriveseminar for alle forfattere ved Universitetet i Sørøst-Norge våren 2019. Alle artiklene er vurdert av to fagfeller.

Vi takker alle forfatterne som har bidratt med et mangfold av teoretiske perspektiver og empiriske erfaringer innen aksjonsforskning.

Redaktørgruppen
Sigrid Gjøtterud, NMBU; Hilde Hiim, OsloMet; Dag Husebø, UiS; og Liv Helene Jensen, USN.

Ås, Oslo, Stavanger og Drammen
03.12.2020

Innledning

Hensikten med denne antologien om *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* er å vise ulike perspektiver på grunnlagstenkning, ulike forskerroller og ulike kontekster for aksjonsforskning. Bidragsyterne er forskere som alle har lang erfaring med å kombinere praksisutvikling og kunnskapsutvikling i aksjonsforskningsprosjekter. Noen har forsket i egen praksis, eventuelt sammen med kolleger, studenter eller andre samarbeidspartnere. Andre har i stor grad hatt samarbeidspartnere utenfor sin egen organisasjon. Mangfoldet i forskningsbidragene og kunnskapen som deles, er interessante både for anerkjente og nye forskere som ønsker å bli kjent med hva aksjonsforskere bidrar til av kunnskaps- og praksisutvikling i Norge.

Noen forfattere er nye siden forrige volum av *Aksjonsforskning i Norge*, mens andre videreutvikler grunnleggende tanker og ideer fra den første antologien. Mangfoldet i antologien er ønskelig og nødvendig i en vitenskapelig diskurs om aksjonsforskningens plass og bidrag i vitenskapsfeltet, en diskusjon som aldri kan stoppe opp, men tvert imot bidra til å se nye horisonter.

Hva nytt bidrar denne antologien med?

Denne antologien viser mangfoldet i aksjonsforskning, knyttet til hvilken type spørsmål man kan få svar på, hvilke metoder som kan være egnet, og ikke minst hva det metodologiske grunnlaget handler om. Aksjonsforskning kan i motsetning til mer tradisjonelle forskningstilnærminger innebære at data genereres gjennom ulike utviklingsaktiviteter, at man anvender mange ulike metoder, og at tilnærmingen i forskningsprosessen endres underveis. Et aksjonsforskningsprosjekt kan for eksempel være initiert av forskere ved et universitet eller høgskole, og utvikles videre som et samarbeid mellom ledere og personell ved skoler

eller helseinstitusjoner. Denne antologien viser til bredden i ulike tilnærminger, der noen prosjekter er initiert av forskere, mens andre prosjekter i større grad er kjennetegnet av gjensidighet i samarbeidet mellom praktikere og forskere både om valg av tema, metodiske tilnærminger og analyser. Nyere aksjonsforskningstilnærminger retter også oppmerksomheten mot forskerens selvrefleksjon og retrospektive tilbakeblikk rundt egen praksis.

Aksjonsforskning utfordrer den tradisjonelle tenkningen i kvantitativ og kvalitativ forskning, der forskerens oppgave først og fremst handler om å samle og analysere data. I aksjonsforskning har forskeren også en aktiv rolle i å bidra til å tilrettelegge og stimulere utviklingsprosesser. Aksjonsforskere blir ofte kritisert for å ha for nært forhold til utviklingsarbeidet og for at forskningsprosessene ikke i tilstrekkelig grad oppfyller tradisjonelle forskningskrav om distanse og objektivitet. Å kombinere utvikling og forskning krever at forskeren gjør rede for sin posisjon, og i samarbeid med deltakerne avklarer hvilke roller eller funksjoner alle deltakere skal ha, og hva som er målet med forsknings- og utviklingsprosessen.

En posisjon som vi ser eksempler på i boken, er innsideforskere med mål om å utvikle kunnskap av betydning for egen profesjon, som f.eks. lærer/lærerutdanner eller sykepleier/sykepleielærer, gjennom å forske i egen praksis. Det er også eksempler som viser hvordan forskere ved høgskoler og universiteter blir invitert inn i pågående forbedringsarbeid. Skoler eller kommuner som ønsker bistand i sitt utviklingsarbeid ønsker både faglige innspill fra forskere utenfra og hjelp til å dokumentere utviklingsprosessene. Slike samarbeidsprosjekter kan ha karakter av at forskeren har en posisjon som utenforstående ekspert, men kan også innebære at forskere, ansatte og ledere sammen kommer frem til nye intervensjoner eller tiltak som fortløpende blir vurdert i fellesskap og dokumentert.

Aksjonsforskning krever som all annen forskning systematikk i datasamling og analyser og et metarefleksivt perspektiv. Aksjonsforskningen har tradisjonelt vært forbundet med kombinasjonen av endringsprosesser (aksjon) og systematisk, vitenskapelig generering av kunnskap. Noen vil hevde at endringsprosessene er så mangesidige at de vanskelig lar seg beskrive i dagens konvensjonelle krav til vitenskapelige publikasjoner. Aksjonsforskere er derfor opptatt av å synliggjøre det metodologiske

grunnlaget for aksjonsforskning, og hva de vitenskapelige kravene til aksjonsforskning innebærer i ulike kontekster.

I denne antologien har vi oppmuntret aksjonsforskerne til å velge hvorvidt de ønsker å utdype grunnleggende prinsipper og verdier i aksjonsforskning eller vise med eksempler hvordan forskningstilnærminger innen aksjonsforskning kan gjennomføres. Flere forfattere har bidratt med oversikter over ulike tilnærminger. Andre har valgt å utforske maktspørsmål og grunnleggende verdier i aksjonsforskning som myndiggjøring, medvirkning, demokrati og dialog. Flere har også presentert gjennomføring og resultater fra konkrete aksjonsforskningsprosjekter i ulike kontekster.

De fire hoveddelene i antologien gir ikke et fullstendig bilde av hva aksjonsforskning kan være, og dekker ikke hva aksjonsforskning i Norge innebærer. Hensikten er heller å utforske og vise noe av spennet i aksjonsforskning i Norge. Vi håper videre at antologien kan inspirere nye og erfarne forskere. Rekkefølgen i kapitlene er organisert i fire hoveddeler. Det første hovedtemaet tar opp metodologiske spørsmål og verdier i aksjonsforskning, og viser bredden i ulike tilnærminger. De tre neste hovedtemaene viser hvordan aksjonsforskning kan gjennomføres i egen praksis, i samarbeid med andre i egen organisasjon og i samarbeid på tvers av organisasjoner.

Metodologisk grunnlagstenkning og verdier i aksjonsforskning

Artiklene i denne delen av antologien tar opp metodologisk grunnlagstenkning, verdier og ikke minst dilemmaer i aksjonsforskning. Perspektivene er ulike og bidrar til å få frem at det epistemologiske grunnlaget i aksjonsforskning er mangfoldig. Bidragene får frem viktigheten av å forholde seg aktivt og eksplisitt til kunnskapsteoretiske spørsmål som aksjonsforsker. Søkelyset blir rettet mot dilemmaer som gjelder aksjonsforskningens hensikt, forskerrollen, demokrati, dialog og myndiggjøring. Betydningen av å synliggjøre systemiske motsetninger i aksjonsforskning blir diskutert, og muligheter for generalisering undersøkt. Et historisk-filosofisk perspektiv på aksjonsforskning knyttet til en mulig typologi blir til slutt presentert.

Hilde Hiim gir i artikkelen «Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning» en analyse og fremstilling av ulike nøkkeltilnærminger til aksjonsforskning. Analysen ser nærmere på hvordan ulike sentrale aksjonsforskere og aksjonsforskningsprosjekter forholder seg til ulike metodologiske dilemmaer og spenninger som vil kunne dukke opp i aksjonsforskning. Hun rydder i artikkelen aksjonsforskningsterrenget inn i fem hovedtilnærminger og sammenlikner og diskuterer hvordan disse forholder seg til spørsmål som har med deltakeres innflytelse og makt å gjøre. Spørsmål om hvem forskningsprosessen initieres av, hvordan den drives frem, og hvilket utbytte deltakerne har av forskningen, er knyttet til viktige prinsipper som kan gis ulik vekt i ulike deler av aksjonsforskningstradisjonen.

Eva Schwencke diskuterer i artikkelen «Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR» teoretiske kjennetegn ved myndiggjøringsbegrepet og hvilke utfordringer myndiggjøring som prinsipp kan ha i aksjonsforskning. Hun er opptatt av hva det innebærer å forske *med* deltakerne, og hvilke konsekvenser dette har for forskerrollen. Schwencke viser ved hjelp av tre gjennomførte forskningsprosjekter hvordan fremtidsverkstedet i kritisk utopisk aksjonsforskning kan være et verktøy for kunnskapsutvikling og for lokale forbedringstiltak. Erfaringene fra disse prosjektene indikerer at å komme frem til felles, meningsbærende tema og en tydelig demokratisk forskerrolle er vesentlig for å styrke myndiggjørende prosesser i forskningen.

I artikkelen «Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning» beskriver Dag Husebø, Øystein Lund Johannessen og Geir Skeie hvordan dialogbegrepet er anvendt i internasjonal og egen aksjonsforskning og er bærer av grunnleggende verdier. Mot denne bakgrunnen diskuterer de hvordan på den ene siden bruken av dialogbegrepet anvendes for å beskrive prosedurale prosesser som å organisere og legge til rette for likeverdig deltakelse. På den andre siden viser de til aksjonsforskning der det substansielle innholdet i begrepsforståelsen av dialog er sentral, og hvor det analytiske potensialet knyttet til hvordan dialog i en bestemt kontekst kan forstås, trer frem. Husebø, Lund Johannessen og Skeie illustrerer dialogbegrepet i aksjonsforskning ved to kryssende akser. Aksenes

kontinuum går fra det prosedurale til det substansielle på den ene aksen og fra det individuelt orienterte til det kollektive på den andre.

I artikkelen «Dialogkonferansen – arena for kollektiv utvikling i skolen» undersøker Torbjørn Lund de betingelser aksjonsforskning og dialogkonferanser har i skolen som metodologi og redskap for kollektiv utvikling. Lund viser i artikkelen til to empiriske eksempler fra norsk skolehverdag hvor aksjonsforskning og dialogkonferanser er tatt i bruk med mål om utdanningsorientert praksisutvikling. Gjennom sine analyser viser han spesielt til behovet for å håndtere spørsmål om representativitet i aksjonsforskningsnettverk. Hans funn peker også på utfordringer med å sette ideer generert i dialogkonferanser ut i praksis. Lund konkluderer i sin artikkel med at ulike typer dialogkonferanser vil kunne tas i bruk, alt etter de intensjoner og hensikter som ligger til grunn for ønsket utvikling i skolen.

I artikkelen «Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning» analyserer Thomas Eri og Marit Aas hvordan studenter i et aksjonsforskningsorientert ph.d.-kurs anvender og diskuterer aktivitetsteori i egne prosjekter. I lys av sine analyser argumenterer forfatterne for at Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) vil kunne være et viktig tenkeredskap for aksjonsforskere. Eri og Aas er spesielt opptatt av de betingelser CHAT-perspektiver kan gi for å avdekke systemiske motsetninger som kan ta bolig i et aksjonsforskningprosjekt. Økt kjennskap til ulike typer systemiske motsetningsforhold kan gi bedre forståelse av hemmende og fremmende faktorer for ønsket endring.

Kristin Bjørndal og Svein-Erik Andreassen tar i artikkelen «Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering» opp diskusjonen om generalisering i kvalitativ forskning er mulig, og i så tilfelle hvordan det kan gjøres. De retter oppmerksomheten mot aksjonsforskning som anvender kvalitative data, og hvilken betydning forskningsspørsmålet får for ambisjonen om generalisering eller ikke. Bjørndal og Andreassen utforsker ulike formuleringer av konstruktive forskningsspørsmål og legger vekt på hvem som er subjekt. De viser med eksempler at forskningsspørsmål med spesifikt subjekt (en navngitt skole eller lærerteam) innebærer at forskeren ikke har ambisjon om generalisering. Er derimot subjektet generelt (skoler i Norge), har forskeren ambisjon om analytisk generalisering.

I artikkelen «Aksjonsforskning – ansats til systematikk» analyserer Olav Eikeland ulike tilnærminger til aksjonsforskning og søker å identifisere en tentativ typologi i et historisk perspektiv. Eikeland deler aksjonsforskningens historie i tre faser. Den første fra slutten av 1930-tallet tar opp spørsmål om hvordan forskning og kunnskap kan anvendes direkte i løsningen av sosiale problemer, en mellomperiode fra 1960 til 1975 retter oppmerksomheten mot samarbeid mellom forskere og praktikere. Den siste aksjonsforskningsbølgen fra midten av 1970-tallet har ifølge Eikeland vokst frem uten klar kontinuitet med de første, den bærer i seg et radikalt transformasjonspotensial. Mens tidligere forskning var basert på en arbeidsdeling hvor utenforstående forskere studerte «de andre», retter aksjonsforskere nå i økende grad oppmerksomheten mot seg selv, individuelt og kollektivt ved iboende (immanent) kritikk. Den iboende kritikken er bærer av den transformerende kraften i aksjonsforskning.

Aksjonsforskning i egen praksis

Artiklene i denne delen av antologien dreier seg om en gren av aksjonsforskningen der forskere og praktikere forsker i sin egen praksis – ulike former for førstepersonsforskning. Et grunntrekk ved denne formen for aksjonsforskning er at forskeren har et innenfraperspektiv. De metodologiske innfallsvinklene i artiklene viser en variasjon i førstepersonsforskning, fra et eksempel på en praktiker som analyserer sin egen praksis gjennom årtier, til praktikere som i fellesskap søker å utforske og forbedre sin undervisningspraksis i samarbeid med studenter. Det siste bidraget er en filosofisk analyse av nødvendigheten av innenfraperspektivet for utvikling av praksis.

I artikkelen «Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning» tar Sigrid Gjøtterud utgangspunkt i stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (KD, 2016), som oppfordrer universitetslærere til å forske i sin undervisningspraksis. Meldingen fremhever at en viktig hensikt er å skape miljøer der pedagogiske spørsmål i høyere utdanning blir satt på dagsordenen. Gjøtterud viser hvordan aksjonsforskning og beslektede forskningstilnærminger tilbyr innfallsvinkler til hvordan universitetslærere kan forske i sin undervisningspraksis

gjennom førstepersonforskning. Hun presenterer og diskuterer flere retninger innen denne typen forskning, og retter søkelys mot det potensialet slik forskning kan ha innen universitets- og høyskolesektoren.

Artikkelen «Læreren, kunstneren og forskeren» har en autoetnografisk aksjonsforskningstilnærming, der Sølvi Thuv utforsker sin egen praksis som lærer og lærerutdanner. Ved tilbakeblikk på egen praksis identifiserte hun fem perioder som har vært av særlig betydning for egen utvikling som lærer og forsker i samarbeidet med studentene. Hun stiller seg kritisk og undrende til utviklingen i eget arbeid og påvirkende faktorer fra planverket. Refleksjonene tar særlig utgangspunkt i subjektorientering, det å være subjekt i egen lærerutvikling. I den siste perioden blir Thuv kjent med kunstbasert pedagogisk forskning, og hun analyserer frem hvordan ferdigheter innen kunst og begreper fra kunstbasert forskning kan bidra til å utvikle hennes ferdigheter som lærer.

I artikkelen «Drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning – å øve på fremtiden» utforsker Anne Eriksen og Tove Leming ved hjelp av eksempler fra egen undervisningspraksis hvordan drama og teater kan anvendes som tilnærminger i aksjonsforskning. Ved å anvende bildeteater og rollespill involveres studentene i fiktive situasjoner. De får anledning til å prøve ut alternative handlinger og reflektere i ettertid på hvorfor det ble slik og hva som kunne vært gjort annerledes. Eriksen og Leming understreker at denne arbeidsformen gir dem som forskere verktøy til å studere helhetlige transformative prosesser.

I artikkelen «Studentsentrert undervisning i lærerutdanning – Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon» presenterer Astrid Undhjem og Eli Moksnes Furu en selvstudie hvor de som lærerutdannere har samarbeidet om å forske i sin undervisningspraksis. De ønsket å utforske hvordan studentsentrert undervisning kunne gjennomføres i et opplegg for lærerstudenter om tilpasset opplæring. Begrepsrammen for studien var sosiokulturell læringsteori og et utvidet dialogbegrep, samt aksjonsforskningsbegreper om deltakelse og myndiggjøring. Resultatene viser hvordan interaksjon mellom individuell lesing og lytting på den ene siden og kollektiv skriving og gruppediskusjoner på den andre styrket lærerstudentenes læring og engasjement. En utfordring var å involvere studentene mer aktivt i planlegging og styring av

læreprosessen. Forfatterne fremhever at kollegasamarbeid knyttet til forskning i egen praksis styrker mulighetene for å utvikle ny kunnskap om undervisning i lærerutdanningen.

I artikkelen «Praxis-forskning – iboende i det 20. århundrets filosofiske og metodologiske utvikling» viderefører Olav Eikeland tenkningen fra «Aksjonsforskning – ansats til historisk systematikk» og fremhever praktikerforskning og den immanente kritikk. Eikeland viser til spørsmål om utviklingen i kunnskapsforståelse fra nødvendigheten av forskningssted *utenfra* til nødvendigheten av et deltakerperspektiv *innenfra* de studerte praksisformene. Han analyserer de filosofiske utviklingslinjene og samfunnsvitenskapelig metodelære, og munner ut med en reaktualisering av aristotelisk filosofi.

Aksjonsforskning i samarbeid med andre i egen organisasjon

Artiklene som er samlet i denne seksjonen, har som fellesnevner at de er opptatt av samarbeid innad i egen organisasjon og organisasjonsutvikling i utdanningssammenheng. På ulike måter fremstiller artiklene aksjonsforskning som tilnærming til å styrke både kollektiv og individuell praksisutvikling og samtidig bruke praksis- og samarbeidsarenaer i organisasjonen som grunnlag for ny kunnskap. Aksjonsforskning fremkommer i denne seksjonen som et metodologisk bindingsverk som evner å tjene tre hensikter: praksisutvikling, kunnskapsutvikling og organisasjons- og systemutvikling.

Gunhild Bjaalid, Dag Husebø og Vegard Moen viser i artikkelen «Studieprogramledelse i høyere utdanning – aksjonsforskning som grunnlag for involvering, læring og organisatoriske grenseoppganger» et eksempel på hvordan aksjonsforskning kan bidra til kompetanseheving hos ansatte på tvers av fakulteter ved et universitet. Etter at universitetet innførte en ny funksjon/stillingskategori – studieprogramledere, utviklet og gjennomførte forfatterne et kompetansehevingsprogram for de nye studieprogramlederne. Kompetansehevingsprogrammet var bygget opp som et aksjonsforskningsprosjekt der deltakerne, sammen med lederne for programmet, i gjentakende sykluser analyserte deltakernes erfaringer

og utviklet kunnskap som bidro til å påvirke betingelsene for utøvelse av studieprogramlederfunksjonen. Slik førte forskningen til utvikling av organisasjonens praksis og frembrakte kunnskap som kan inspirere kompetansehevings- og endringsprosesser i andre organisasjoner.

I artikkelen «Faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk i Akademisk språkkafé – praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning» presenterer Hjørdis Frisnes, Beate Lie Sverre, Marit Gjone Sandsleth, Anne Stenhammer og Liv Helene Jensen et praktisk, deltakende aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i en sykepleierutdanning i Norge. Forfatterne ser det økende antallet studenter med ulik språklig og kulturell bakgrunn som en ressurs for universitetene, men anerkjenner utfordringer studentene som studerer på et annet språk enn sitt førstespråk, har. Artikkelen belyser hvordan studenter, universitetslærere og bibliotekarer i organisasjonen i samarbeid bidro til å heve studentenes akademiske og språklige kompetanse, gjennom sykliske lærings- og forskningsprosesser. De fremhever verdien av at den språklige utviklingen gikk hånd i hånd med den profesjonelle læringen. Eksempelet kan ha betydning for hvordan vi kan legge til rette for utvikling av både profesjonell og språklig kompetanse i høyere utdanning generelt, ved å anvende en aksjonsforskningstilnærming der studentene er aktive deltakere i forskningen.

Annfrid R. Steeles artikkel, «ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning», dreier seg om utvikling av forskningsbasert undervisning i lærerutdanningen. Prosjektet hun beskriver og drøfter, foregikk i samarbeid mellom universitet og skole, mellom lærerutdannere, lærerstudenter og praksislærere i skolen. Forfatteren veiledet studentenes aksjonslæringsprosjekter, mens studentene og praksislærerne var deltakere i forfatterens aksjonsforskningsprosjekt der hensikten var å utvikle en felles forståelse for betydningen av å gjennomføre forsknings- og utviklingsarbeid i lærerstudiet. Søkelyset blir rettet mot hvordan slike forsknings- og utviklingsarbeider skaper tette bånd mellom teori og praksis i studiet, bidrar til forskningsbasert kunnskap om studentenes kompetanseutvikling og belyser rollene til skolebaserte og universitetsbaserte lærerutdannere. Artikkelen viser hvordan kunnskapsutvikling i

egen organisasjon (lærerutdanning) kan skje i et balansert trepartssamarbeid mellom universitetslærere, studenter og lærere i skolen.

Aksjonsforskning i samarbeid på tvers av organisasjoner

Artiklene i denne delen av antologien tar opp hvordan aksjonsforskere kan innlede til og gjennomføre aksjonsforskningsprosjekter på tvers av organisasjoner. Forskerne gjør rede for sin posisjon som eksterne samarbeidspartnere, tilretteleggere for nye undervisningsformer og samarbeidet mellom yrkeslivet og utdanning. De empiriske eksemplene i denne delen viser hvilken verdi aksjonsforskning kan ha for utvikling av kompetanse på tvers av organisasjoner i samarbeidet mellom forskere og deltakerne.

Morten Brattvoll, Lars Aage Rotvold og Åse Slettbakk utforsker i atikkelen «Når vi ikke kjenner fremtiden; Scenarioer som metode for skoleutvikling?» hvordan de som eksterne forskere og samarbeidspartnere kan bidra til å realisere forventninger til kompetanseutvikling i det nasjonale programmet Ungdomstrinn i utvikling ved å anvende fremtidsfortellinger. Forskerne introduserte tre teoriforankrede scenarioer og inviterte lærere og skoleledere i seks kommuner til å reflektere over eget ståsted i lys av disse. Fremtidsfortellingene var utformet dels som suksesshistorier og dels som fiaskovarianter. Med bakgrunn i egen empiri og teori drøfter Brattvoll, Rotvold og Slettbakk styrker og svakheter ved bruk av scenarioer som metode i skoleutvikling.

James Karlsen undersøker i artikkelen «Studenter som aktører i regionale samskapingsprosesser – en ny form for praksis?» hvilke roller studenter kan spille i regionalt samarbeid mellom universitet, eksterne aktører og studenter. Han argumenterer for at det å gi studentene autentiske, praktiske og samarbeidsorienterte erfaringer med universitetets omgivelser kan gi studentene nødvendige erfaringer og kompetanse i utdanninger som ikke tradisjonelt har hatt praksis som læringsarena. I et aksjonsforskningsprosjekt som involverte studenter og eksterne partnere, var målet å skape et studieemne hvor både studenter og partnere i næringslivet var aktive deltakere og medlærende (co-learners).

Forskningsspørsmålet som er stilt, er hvordan prosessbevissthet skapes mellom studenter og regionale aktører. Hovedfunn fra analysene tilsier 1) at det unike ved utfordringer i medskapingsprosesser med regionale aktører er vanskelig å gjenskape på campus og i klasserom, 2) at tidsdimensjonen i en slik medskapingsprosess er viktig å gjøre eksplisitt, og 3) at en medskapingsprosess alltid vil være uferdig og underveis.

I artikkelen «Om å lære i lag – en modell for kollektiv videreutdanning» diskuterer Nina Amble og Else Marie Johansen et aksjonsforskningsprosjekt hvor en ny kollektiv modell for videreutdanning ble utviklet og utprøvd ved fire arbeidsplasser i fire ulike kommuner. Prosjektet #Læringslivet koblet sammen ansatt-drevet innovasjon med videreutdanning som de samme ansatte fulgte. Utdanningen var med på å gi de ansatte ny kompetanse til å drive innovasjonsprosesser som grunnlag for organisasjonslæring. Videreutdanningsmodellen som ble utviklet, viser et eksempel på hvordan en organisasjon kan drive innovasjon og kompetansebygging på samme tid. Artikkelen beskriver hvordan forskere og ansatte organiserte og drev denne type prosesser i fellesskap. Gjennom artikkelen viser Nina Amble og Elsa Johansen hvordan arbeidsplassen kan bli gjort til gjenstand for utdanning, og hvordan utdanning kan bli en del av et arbeid.

I artikkelen «Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra?» belyser Nina Vasseljen og May Britt Postholm hvordan lærerutdannere kan bidra til profesjonalisering av skolen ved å støtte lærere og skolelederes aktive arbeid med skoleutvikling. De betegner prosessen som en profesjonalisering innenfra, en prosess som komplementerer utenfrastyrte utviklingstiltak i skolen. Artikkelen bygger på et fireårig aksjonsforskningsprosjekt ved en norsk skole, der Lesson Study ble brukt som verktøy i skolebasert kompetanseutvikling for lærere. Forfatterne kom frem til tre hovedkategorier som hadde betydning for lærerutdannernes rolle og bidrag: emosjonell støtte, organisasjonsmessig støtte og prosessuell støtte. Arbeidet er forankret i den desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen, som tilsier at alle grunnskoler og skoleeiere skal etablere samarbeid med universitet og høyskoler. Artikkelen gir et godt eksempel på hvordan slikt samarbeid kan organiseres gjennom aksjonsforskning.

Arne Ronny Sanneruds artikkel, «Yrkesrettet aksjonsforskning der arbeids- og produksjonsprosesser er omdreiningspunktet for undervisning og opplæring», presenterer et aksjonsforskningsprosjekt som var et samarbeid mellom to universiteter på forskjellige kontinenter. Prosjektet dreide seg om utvikling av et yrkespedagogisk masterløp i Uganda. I tillegg til det internasjonale samarbeidet foregikk også prosjektet i samarbeid mellom universitetet i Uganda og næringslivet de utdanner arbeidstakere for, noe som var sentralt for utviklingen av relevant kompetanse. Gjennom prosjektet introduserte forskerne innfallsvinkler og verktøy for medvirkende forskning innen yrkesrettet utdanning og opplæring. Artikkelen drøfter behovet for en yrkespedagogisk vinklet aksjonsforskning. Videre viser artikkelen hvordan aksjonsforskning kan introduseres i høyere utdanning, og verdien av en slik forskningstilnærming for utvikling av et aksjonsorientert studium der samarbeidet med næringslivet står sentralt.

I artikkelen «En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger» fokuserer Elisabeth Stenshorne og Janne Madsen på hvordan deltakernes forventninger påvirker utviklingsprosesser. Artikkelen er basert på et skolebasert utviklingsprosjekt som ble gjennomført i samarbeid mellom tre skoleledere, lærere og ressurslærere fra tre skoler og to veiledere fra universitetet som også var forskere. Forfatterne beskriver hvordan deltakerne arbeidet på tvers av grensene mellom profesjoner og organisasjoner. Kulturhistorisk aktivitetsteori ble brukt som begrepsramme for å samle og analysere data. Deltakernes fortellinger fra utviklingsprosessene viser hvilken betydning deres forventninger hadde for motivasjon og vilje til å endre skolens praksis. Resultatene viser også hvordan dialog, innsikt og kreativitet utvikles når deltakere møtes på tvers av grenser over tid.

Avslutning

Antologien *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* består av vitenskapelige artikler som står på egne bein. Samtidig kan antologien leses som en helhet. Den kan leses som uttrykk for aksjonsforskningens mangfold, der enkelte bidrag kan være utfordrende, provoserende og synliggjøre både

dilemmaene og spenningene som kan finnes i aksjonsforskningsfeltet. Mangfoldet både teoretisk og empirisk kan i seg selv være interessant for å holde en diskusjon gående om hva aksjonsforskning kan, og kanskje også bør, være for at tilsiktede og utilsiktede endringsprosesser blir til det gode for aktørene i respektive praksisfelt.

KAPITTEL 1

Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning

En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger

Hilde Hiim

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This article focuses on similarities and differences between some key approaches to action research. The aim is to investigate perspectives, principles and dilemmas concerning the purpose of action research, development methods, the role of the researcher and the epistemological basis. The analysis sheds light on important dilemmas to which there are various answers. There are different views on the extent to which the purpose of action research is to develop and document knowledge for practitioners or for academia. A major methodological challenge is about the distribution of power and balance between participant influence and research management. An important dilemma is whether the researcher should be internal or external in relation to the context in question. One important epistemological issue concerns the potential of action research to transcend established traditions and structures. Another is whether democratic participation is an end in itself. A common core is to create value-conscious, practically relevant research through collaboration in social and professional fields.

Sitering av denne artikkelen: Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 1, s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1

Keywords: dilemmas in action research, the purpose of action research, methodologies in action research, the role of the researcher in action research

Innledning

Aksjonsforskning er et vidt begrep som omfatter mange tilnærminger til å kombinere utvikling og forskning. Ulike retninger eksisterer side om side, og har til dels utviklet sin egen terminologi (McNiff, 2017). Det er vanskelig å dele aksjonsforskning inn i bestemte kategorier, siden likheter og ulikheter overlapper og glir over i hverandre. En ryddig og komplett oversikt over ulike retninger innen aksjonsforskning er det knapt mulig å komme fram til (Reason & Bradbury, 2002). Mangfoldet kan gjøre det vanskelig å orientere seg i feltet. Det eksisterer likevel ulike kategoriseringer hvor aksjonsforskning for eksempel er inndelt ut fra ulik epistemologisk grunnlagstenkning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2007) eller ut fra hvorvidt forskerrollen er intern eller ekstern i forhold til praksisfeltet (Reason & Bradbury, 2008). Kategoriseringene retter søkelyset mot sentrale spørsmål som gjelder aksjonsforskningens hensikt og grunnprinsipper. Det er imidlertid i begrenset grad gjennomført sammenliknende analyser av ulike tilnærminger til aksjonsforskning. Gjennom mange år som aksjonsforsker har jeg erfart at likheter og ikke minst ulikheter mellom retninger er både lite klarlagt og underkommunisert, og at dette skaper forvirring. Forskjellige tilnærminger kan innebære ganske ulike syn på grunnleggende prinsipper og dilemmaer som gjelder forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologi (Reason & Bradbury, 2002).

I denne artikkelen ønsker jeg å undersøke og diskutere slike grunnleggende prinsipper i et utvalg av tilnærminger til aksjonsforskning. Målet er å få fram likheter og ulikheter som belyser noe av bredden i feltet, og ikke minst sentrale dilemmaer som aksjonsforskere må ta stilling til. Jeg har forsøkt å ta utgangspunkt i premissene som gis i den enkelte retning og ikke foreta noen form for kvalitetsrangering. En viktig hensikt er å få fram at det er nødvendig for aksjonsforskere å ha en omfattende forståelse av tilnærminger de velger å arbeide ut fra, og at for eksempel ulike

utviklingsmetoder må forstås i lys av konteksten og epistemologien de bygger på.

Problemstillingen for artikkelen er følgende: Hvordan framtrer forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og det epistemologiske grunnlaget i noen sentrale tilnærminger til aksjonsforskning, og hva er vesentlige likheter, ulikheter, prinsipper og dilemmaer?

For å belyse spørsmålet har jeg valgt å analysere fem retninger: dialogbasert aksjonsforskning, kritisk utopisk aksjonsforskning, samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, praktikerforskning og deltakende aksjonsforskning. Jeg har lagt vekt på å bruke betegnelser som benyttes innen retningene selv. Bakgrunnen for å velge nettopp disse er først og fremst at de representerer en viss bredde både når det gjelder konteksten de er oppstått i, hensikt, metoder og epistemologi, samtidig som de klart definerer seg som aksjonsforskning. De er utviklet og blir benyttet innen ulike områder som organisasjonsutvikling, utvikling i lokalsamfunn og profesjonsutdanning, og alle kan anses som sentrale og utbredte. Det kan påpekes at ingen av retningene er helt klart avgrenset, og at hver av dem kan deles inn i undergrupper eller plasseres under andre kategorier. Jeg mener likevel at grunnprinsipper i de retningene som er valgt, er klare nok til at det er meningsfylt å gjennomføre en sammenliknende analyse.

Jeg vil framheve at noe av bakgrunnen for valget også er min erfaring med de respektive tilnærmingene gjennom mitt eget aksjonsforskningsarbeid innen utdanning, og gjennom nært samarbeid med kolleger som har drevet aksjonsforskning på andre felt. Slike erfaringer har hatt stor betydning for å forstå hvordan grunnprinsipper, likheter, ulikheter og dilemmaer kommer til uttrykk i praktisk aksjonsforskningsarbeid, og ikke bare er av teoretisk interesse. Det er viktig å understreke at det er mange sentrale retninger innen aksjonsforskning som kunne bidratt til å belyse prinsipper og dilemmaer på andre måter, og at utvalget i denne artikkelen er gjort i stor respekt for dette. Resultatene fra denne undersøkelsen gjelder primært for de tilnærmingene som er valgt, men kan likevel være av generell interesse for feltet.

Analysene er i stor grad basert på artikler og bøker skrevet av framtredende aksjonsforskere innen hver retning. Når det gjelder dialogtradisjonen, er artikler av Bjørn Gustavsen og Olav Eikeland valgt ut, mens artikler av Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen er et hovedgrunnlag når

det gjelder kritisk utopisk aksjonsforskning. Litteratur av John Elliott, Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr og Stephen Kemmis er utgangspunktet for analyser av samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og praktikerforskning, mens artikler av Orlando Fals Borda og Maria Schwantz er benyttet når det gjelder deltakende aksjonsforskning. Det er brukt supplerende artikler og litteratur innen hver retning.

Jeg vil i fortsettelsen først kort si litt om aksjonsforskningens felles røtter tilbake til sosialpsykologen Kurt Lewin og nevne innflytelsen fra ideer om ny kunnskapsproduksjon som kom på 1990-tallet (Gibbons & Nowotny, 1994). Deretter vil jeg presentere en analyse av hver av de ulike tilnærmingene som er nevnt ovenfor. Jeg vil legge vekt på å undersøke i hvilken kontekst tilnærmingene ble utviklet, forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen, syn på dokumentasjon og vitenskapsteoretisk grunnlag. Etter analysen av de ulike tilnærmingene vil jeg diskutere forskjeller og likheter mellom dem og hvordan disse belyser sentrale dilemmaer og prinsipper i aksjonsforskning.

Aksjonsforskningens røtter

De fleste tilnærminger til aksjonsforskning, og alle de som er omtalt i denne artikkelen, anser Kurt Lewin som aksjonsforskningens grunnlegger (se for eksempel Carr & Kemmis, 1986; Nielsen, 2013). Lewin var etter å ha vært vitne til autoritære samfunnsbevegelser i Europa opptatt av å utvikle en mer demokratisk samfunnsforskning gjennom å integrere forskning, utvikling og utdanning (Lewin, 1946). Han utviklet sosiale eksperiment som var rettet mot å trene deltakerne i demokratisk gruppedynamikk og mot å oppnå kunnskap og teknikker om utvikling av samarbeid i organisasjoner (Nielsen & Nielsen, 2006). Deltakerne i sosiale eksperimenter hadde en rolle som aktive samarbeidspartnere i prosessen. Forskningen ble organisert gjennom sirkler eller sekvenser av samarbeidende utprøving, refleksjon, vurdering av resultater som førte til nye planer og ny utprøving, osv. Ulike varianter av aksjonsforskningssirkelen går igjen i mange tilnærminger til aksjonsforskning. For Lewin var det et viktig anliggende å orientere samfunnsforskningen mot spørsmål om forskerens ansvar for å ivareta demokratiske verdier

og mot myndiggjøring av samfunns- og forskningsdeltakere (Lewin, 1946; Nielsen, 2013).

Fra 1990-tallet ble Gibbons og Nowotnys bok *The New Production of Knowledge* (1994) en viktig inspirasjonskilde for aksjonsforskere. Betydningen av sosial kunnskapsproduksjon ble framhevet, og søkelyset rettet mot at kunnskap i vårt samfunn i dag i stor grad blir utviklet utenfor de formelle kunnskapsinstitusjonene, bl.a. i ulike typer bedrifter, på arbeidsplasser og i lokalmiljøer. For å utvikle sosialt relevant og robust kunnskap er det nødvendig for forskere å involvere aktuelle sosiale grupper, f.eks. pasienter, elever og ulike typer brukergrupper og lokalmiljøer i kunnskapsproduksjonen. Argumentene for å involvere deltakere i forskningen er her mer nytteorientert enn verdibasert (Nielsen, 2013). Hensyn til både demokratiske verdier og nytte er blitt og blir fortsatt vektlagt i aksjonsforskningen og i de ulike tilnærmingene som blir diskutert i denne artikkelen.

Jeg vil først undersøke spørsmål om kontekst, hensikt, metoder, forskerrolle, dokumentasjon og vitenskapsteoretisk grunnlag i dialogbasert aksjonsforskning. Dette er den tilnærmingen som har lengst tradisjoner i Norge, og selve begrepet aksjonsforskning ble her lenge oppfattet som noe som primært ble gjennomført ved det som het Arbeidsforskningsinstituttet. Deretter blir tilsvarende spørsmål undersøkt i forhold til kritisk utopisk aksjonsforskning, som også i relativt stor grad har vært relatert til arbeidslivet. Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og lærerforskning blir deretter analysert. Til slutt vil jeg undersøke noen sider ved deltakende aksjonsforskning som er mer framtredende her enn i de andre tilnærmingene.

Dialogbasert aksjonsforskning

Den dialogbaserte aksjonsforskningen i Norge var inspirert av Lewin og av det engelske Travistock-instituttet, som tok opp mange av Lewins ideer i om forskning og utvikling i organisasjoner (Emery & Thorsrud, 1969). Den dialogbaserte aksjonsforskningen i Norge ble internasjonalt kjent for forsøk med å utvikle demokratiske arbeidslivsorganisasjoner fra slutten av 1960-tallet, de såkalte «samarbeidsforsøkene» (Emery & Thorsrud,

1969; Gustavsen, 2002). Eikeland (2012a) framhever at utgangspunktet var godt fordi norsk arbeidsliv var bra organisert i velfungerende arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner som har inngått i et trepartssamarbeid med statlige myndigheter. Hensikten med samarbeidsforsøkene var å legge til rette for demokratisk organisasjonsutvikling og kollektiv læring på arbeidsplassen, og å utvikle metoder for og kunnskap om dette.

Det ble utviklet en sentral metodologisk tilnærming som ble kalt dialogkonferanser. Et hovedprinsipp i dialogkonferansene var, og er, å inkludere flest mulig ansatte på en arbeidsplass i dialog om sentrale oppgaver og utfordringer i organisasjonen. Alle får anledning til å uttale seg, og det blir lagt vekt på å lytte til hverandre (Gustavsen, 1992). Utfordringer kan gjelde både arbeidsoppgaver i organisasjonen og organiseringen av arbeidsprosesser og beslutningsprosesser. Hensikten er å komme fram til planer for utviklingsprosjekter og felles løsninger. Konferansen blir organisert ut fra prinsipper som skal sikre at deltakerne føler seg trygge på å gi uttrykk for det de er opptatt av, og at de ulike deltakernes erfaringer og synspunkter kommer klart fram. Prinsippene kan f.eks. handle om at ansatte på samme nivå i organisasjonshierarkiet snakker sammen i grupper, før grupper med ansatte på ulike nivå snakker sammen, for å unngå dominans fra toppen. Gruppene blir sammensatt ut fra arbeids- og ansvarsområder. Hensikten er å få belyst aktuelle utfordringer ut fra ulike syn som grunnlag for å samarbeide videre. Deltakerne reflekterer sammen over hvor skoen trykker, hvilken utvikling man ønsker, og hvordan man skal komme dit (Gustavsen, 1992).

Det blir lagt vekt på at deltakerne i en dialogkonferanse ikke bare skal løse felles problemer. De skal også lære verdien av å reflektere sammen og verdien av å organisere rom og tid for samarbeidende utvikling og læring (Gustavsen, 1992). Utviklingsorganisering kan anses som noe annet enn arbeidsorganisering, og krever organiserte møteplasser med tid til og stimulering av individuell og kollektiv refleksjon og læring. Eikeland (2012b) har vært særlig opptatt av at utviklingsorganisering er nødvendig for å styrke læring på arbeidsplassen.

I den tidlige utgaven av dialogtradisjonen var en nok mer opptatt av å flate ut organisasjonshierarkiet og utvikle det som ble kalt «selvstyrte grupper», enn en ble etter hvert, selv om verdien av bred medvirkning

hele tiden har blitt vektlagt (Gustavsen, 1992). Mens de første årene handlet mye om å utvikle demokrati på arbeidsplassen, er man etter hvert blitt forsiktig med å benytte ordet «demokrati», ut fra en begrunnelse om at en dialogkonferanse i seg selv ikke er en beslutningsarena hvor noe skal stemmes over og avgjøres. I de seinere årene er dialogbasert aksjonsforskning i større grad blitt en tilnærming som har til hensikt å utvikle metoder og prosedyrer som kan styrke dialogelementet og læreprosessene i arbeidslivet. Strukturer for utviklingsorganisering er kommet vel så mye i fokus som demokratiske strukturer (Eikeland, 2012a).

Forskernes rolle i dialogbasert aksjonsforskning er en form for ekstern konsulentrolle som først og fremst handler om å organisere, lede og følge opp dialogkonferanser, og bistå deltakerne i videre organisering av utviklings- og læringsprosesser. Forskerne går i liten grad inn i innholdet i de aktuelle utviklingsprosjektene, fordi dette anses for å være de profesjonelle arbeidstakernes faglige domene.

Når det dreier seg om dokumentasjon, så blir det gjerne skrevet en konferanserapport som bl.a. er basert på deltakernes notater i form av f.eks. veggaviser, deltakende observasjoner og eventuelle målinger av holdninger og output. Rapportens hensikt er å synliggjøre hva som ble diskutert og planlagt av videre tiltak. Dokumentasjon for forskersamfunnet er delvis atskilt fra dokumentasjon for deltakerne. Den dreier seg i hovedsak om perspektiver på organisasjonslæring og -utvikling, og kan f.eks. handle om framgangsmåter og prinsipper for å skape medvirkning og kollektiv læring på arbeidsplasser og i organisasjoner.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i dialogtradisjonen var i utgangspunktet sterkt inspirert av Habermas' teori om kommunikativ handling og prinsipper om maktfri diskurs (Gustavsen, 2002). Et viktig spørsmål blir hva som menes med dialog. Dialog i vid betydning betyr meningsutveksling. I dialogbasert aksjonsforskning har en vært opptatt av å skille dialog fra diskusjon, debatt og retorikk, og definere det som en utforskende samtale hvor poenget er å hjelpe hverandre til innsikt og forståelse og lære av hverandre, snarere enn å «vinne» (Eikeland, 2012a). Gustavsen (2002) argumenterer for at Habermas' metaprinsipper for diskurs kan anvendes i aksjonsforskningsbasert organisasjonsutvikling. Habermas' gyldighetskriterier om sannhet, som handler om hvorvidt det som blir

gjort og sagt er effektivt, forståelig, oppriktig og rettferdig, kan være retningsgivende for å tilrettelegge en maktfri diskurs (Habermas, 1999). Også Habermas' demokratiprinsipp – at bare normer som alle berørte kan akseptere konsekvensene av er gyldige – er viktig i diskursen. Habermas' diskursbegrep overlapper imidlertid ifølge Eikeland (2012a) ikke uten videre dialogbegrepet slik det er definert ovenfor, idet det er mer orientert mot argumentasjon og konsensus.

I tilknytning til både dialog- og diskursbegrepet blir språket tillagt en stor betydning i endring og kunnskapsutvikling. Kunnskap blir ansett som uløselig knyttet til språk, og endringer i organisering av dialoger og diskurser blir i dialogtradisjonen oppfattet som en forutsetning for endring og utvikling i organisasjonen (Gustavsen, 1992; Pålshaugen, 1991).

Den dialogbaserte aksjonsforskningen er blitt kritisert for å være ensidig opptatt av metodologi og prosedyrer i organisasjonsendring, og for lite opptatt av innholdet i og resultatet av utviklingsprosessene (Nielsen, 2013).

Kritisk utopisk aksjonsforskning

Fra midten av 1980-årene ble det i Danmark utviklet en aksjonsforskningstradisjon som dro inn erfaringer fra dialogtradisjonen, men som dessuten var inspirert av tysk kritisk arbeidslivsforskning (Negt, 1981) og av ideer om framtidsforskning (Jungk, 1988; Jungk & Müllert, 1984). En kjerne i tilnærmingen handler om å utvikle utopiske horisonter for et demokratisk sosialt liv gjennom å sette i gang sosiale eksperimenter på arbeidsplassen og i lokalmiljøer (Nielsen, 2013). En hovedhensikt er å skape grunnlag for demokratisk utvikling og endring, med søkelys på å styrke deltakernes subjektivitet, å overskride gitte rammer og strukturer og å utvikle innholdet i deltakernes egen organisasjons- og arbeidspraksis.

En sentral metode for utvikling er framtidsverksteder hvor deltakerne blir invitert til å skape utopier og visjoner, til å kritisere eksisterende betingelser og til å utarbeide planer for endring. Det er utviklet en relativt streng metodikk for framtidsverkstedene hvor hensikten er å skape et mest mulig maktfritt rom for subjektive ideer og erfaringer og kritikk av eksisterende rammer (Nielsen, 2013; Schwencke, 2017). Rom både for deltakernes subjektive erfaringer og ønsker og for kritikk anses som en

forutsetning for å oppnå endring som overskrider vaner og etablerte strukturer, noe som kan være en stor utfordring i forsøk på utvikling.

Framtidsverkstedene skal munne ut i konkrete utviklingsplaner som så blir iverksatt og vurdert i oppfølgingsverksteder. Et framtidsverksted blir som regel fulgt opp av et såkalt forskningsverksted, hvor man inviterer inn eksterne samarbeidspartnere og folk som på ulik måte har en sosial eller politisk rolle eller ekspertise i forhold til det som er målet for utvikling i det aktuelle aksjonsforskningsprosjektet. Forskningsverkstedene fungerer som en offentlig arena hvor det blir utvekslet synspunkter og erfaringer, hvor man lærer av hverandre, og hvor det aktuelle prosjektet også får en plass i en større offentlighet (Nielsen, 2013). En viktig hensikt med forskningsverkstedet er å bidra til å styrke forankringen av prosjektet i samfunnet og skape grunnlag for varighet og videre utvikling.

Forskernes rolle er å lede framtidsverkstedene og forskningsverkstedene på en måte som ivaretar prinsippene om å styrke frirom for subjektivitet og kritikk, men de følger også opp i forhold til iverksettelsen og vurderingen av det aktuelle utviklingsprosjektet.

Det er forskerne som dokumenterer prosjektet, i første omgang i form av verkstedprotokoller som bygger på veggaviser eller annet skriftlig materiale som blir produsert av deltakerne på framtids- og forskningsverkstedene. Det er gjerne et skille mellom dokumentasjon for deltakerne, f.eks. de ansatte på den aktuelle arbeidsplassen eller deltakere i det aktuelle lokalmiljøet, og dokumentasjon for forskersamfunnet. Dokumentasjon for forskersamfunnet legger vekt på teoretiske og metodologiske perspektiver, mens dokumentasjon for deltakere/praktikere fokuserer mer på praktiske endringer og resultater.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for den kritisk-utopiske aksjonsforskningen er sterkt forankret i kritisk teori. Betegnelsen «kritisk teori» er ifølge Nielsen og Nielsen (2006) avledet fra kontrasten med tradisjonell teori. I tradisjonell teori uttrykker kunnskap og begreper sannhet om «det som er», og man søker å unngå uttrykk om det ønskelige. Kritisk tenkning snur teoribegrepet på hodet: Teori som kritikk skal gi uttrykk for en forståelse av hva som er, i lys av hva det «burde være» (Adorno & Horkheimer, 1984, s. 206). Bak kritiske teorier og begreper om fenomener er det alltid en form for utopisk horisont om frigjøring og myndighet. Den

utopiske horisonten, som er en form for sosial fantasi, er en forutsetning for å skape kritisk kunnskap, f.eks. om utviklingen av en arbeidsplass, et lokalmiljø eller en skole (Nielsen & Nielsen, 2006). Framtidsverksteder skal styrke sosial fantasi og bidra til kritisk tenkning.

Kritisk teori retter søkelyset mot at menneskeskapte systemer og strukturer har en tendens til å bli oppfattet som gitte og uforanderlige (Habermas, 1999). Forskernes rolle i aksjonsforskning er å skape frirom for deltakerne til å frigjøre seg fra vanetenkning og rammer de er bundet av og tar som en selvfølge, gjennom å fokusere på alternative framtidsvisjoner og gjennom utviklingsforsøk.

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt den sterke vektleggingen av en fast metodikk i framtidsverkstedet i den kritisk utopiske aksjonsforskningen kan virke konserverende.

Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning

Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, som utviklet seg i England fra 1970-tallet, var også i noen grad inspirert både av Kurt Lewin og av arbeidslivsforskningen på Travistock-instituttet. Den hadde samtidig et mer konkret utgangspunkt i utfordringer som gjaldt utdanningsforskning og lærerutdanning. En grasrotbevegelse blant lærere, særlig i ungdomsskolen, oppsto som en reaksjon på et for teoretisk pensum og ensidig målstyring (Elliott, 1991). Det var en misnøye med lærerutdanning og utdanningsforskning som handlet om at både utdanningen og forskningen var for lite relevant for praktisk lærerarbeid, og ikke hjalp lærere til å møte aktuelle problemer i skolen.

De aktuelle utfordringene samt inspirasjon fra Travistock-instituttet førte til at det ble igangsatt samarbeidende utviklings-/aksjonsforskningsforsøk mellom lærere og universitetsforskere (Elliott, 1991; Stenhouse, 1975). Et eksempel er The Humanities Curriculum Project, som dreide seg om å utvikle utdanningsinnhold og undervisnings- og læringsprosesser som involverte elevene aktivt og var meningsfylte for elevenes liv og erfaring. Hensikten med aksjonsforskningen var å utvikle kunnskap som var relevant for praktisk utøvelse av læreryrket gjennom forskningssamarbeid med lærerne. Målet var også å bidra med kunnskap om hvordan

utdanningen i grunnskolen kunne bli mer involverende, mer relevant for elevenes liv, og mer i samsvar med demokratiske verdier om medvirkning.

For å oppnå dette ble det igangsatt utviklingsprosjekter som skulle møte og belyse praktiske utdanningsproblemer (Elliott, 1998). Målet var å forbedre utdanning, undervisning og læring innen et felt, og utvikle kunnskap om forbedringen og om hindringer underveis. Utviklingsprosjektene ble strukturert omkring sirkulære sekvenser av planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering, ny plan osv., som ble systematisk dokumentert. Data var basert på planer, observasjonsnotater, logger, møtereferater, elevenes arbeider, intervjusamtaler osv.

Universitetsforskerne tok initiativ til samarbeid med lærere i store prosjekter, og sto i stor grad selv for datainnsamling og forskningsmessig styring av prosjektene. Data ble ført tilbake til lærerne som grunnlag for vurdering og utvikling, nye data ble samlet inn, osv. Det var et relativt klart skille mellom forskere og praktikere, hvor universitetsforskerne var hovedansvarlige for selve forskningsprosessen, mens praktikerne gjennomførte endringer og bidro med erfaringer og synspunkter. Universitetsforskerne var hovedansvarlige for teoriutvikling og dokumentasjon av aksjonsforskningen (Elliott, 1991).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne tilnærmingen skilte seg i utgangspunktet ikke så radikalt fra mer konvensjonell forskning, selv om det nok var en begynnende påvirkning fra bl.a. sosialkonstruktivisme, pragmatisme og kritisk teori som bl.a. kom til uttrykk gjennom å legge vekt på medvirkning fra både lærere og elever i kunnskapsutviklingen (Elliott, 1998). Den formen for samarbeidende aksjonsforskning som ble etablert, har mye til felles med aksjonsforskningsprosjekter som blir gjennomført både i utdanningssektoren og i andre sektorer i dag.

Praktikerforskning (practitioner research)

Etter hvert ble samarbeidet mellom universitetsforskere og lærere utsatt for kritikk, bl.a. av Stenhouse (1975, 1983). Han argumenterte med at prosjekter og resultater ofte ikke var tilstrekkelig basert på læreres profesjonelle erfaringer og praksis. Forskningen ble for mye styrt utenfra og for instrumentell, og tok i for stor grad utgangspunkt i hypoteser om hva

som «virker». Mål om økt praktisk relevans og mer vekt på demokratiske verdier om medvirkning i kunnskapsutviklingen ble ikke i tilstrekkelig grad ivaretatt. Det var en fare for at forskerne i for stor grad overtok ledelsen av både forskningen og praksisen, og for at lærerne ble umyndiggjort (Elliott, 1991, 1998).

Stenhouse (1975) argumenterte for at lærerne selv måtte styre utviklings- og forskningsprosessen for å ivareta både praktisk, profesjonell relevans og demokratisk medvirkning i kunnskapsutviklingen. De måtte selv, sammen med kolleger og elever, identifisere praktiske utfordringer, planlegge og gjennomføre forskningsbaserte utviklingsprosesser eller «utdanningsforsøk», samle inn data og dokumentere resultatene. Deres rolle var å gjennomføre forskning i egen praksis, eller «practitioner research». Resultatene skulle dokumenteres i en form for case som andre lærere kunne lære av og la seg inspirere av (Stenhouse, 1988).

Kritikken mot denne tilnærmingen handlet om, og handler fortsatt om, at lærere ikke har tilstrekkelig forskerkompetanse og ingen ressurser til å forske (Tiller, 2006). Det ble utviklet tilnærminger som representerte en form for kompromiss mellom samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning og praktikerforskning, hvor universitetsforskernes rolle primært er å sørge for at lærere lærer å forske som en del av sin utdanning, og eventuelt å fasilitere lærerforskning i konkrete prosjekter (Elliott, 1998). Et argument har vært at å utvikle lærere som forskere er en forutsetning for å styrke læreryrket som selvstendig profesjon (Hiim, 2016; Kemmis, 2012).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for lærerforskningen ble etter hvert preget av kritikk av ensidig teknisk, rasjonalistisk kunnskapsteori, og inspirert av bl.a. pragmatisme og kritisk teori (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Hiim, 2010; McNiff, 2017). Det ble argumentert med at utvikling av profesjonelle begreper nødvendigvis må ha ankerfeste i profesjonell erfaring og handling, med referanse til ulike kilder som bl.a. Chomsky (1992), Dewey (1933), og Rorty (1999). Carr og Kemmis (1986) utviklet en tilnærming som i utgangspunktet var sterkt inspirert av Stenhouse (1975), men som bygger direkte på prinsipper i Habermas' teori om kommunikativ handling (Habermas, 1999). De kritiserer tendenser til å instrumentalisere læreryrket og lærerforskningen, og framhever at

utøvelsen av læreryrket ikke kan reduseres til spørsmål om effektivitet, men handler om forståelse, verdier og samarbeid som også må prege forskningen (Kemmis, 2002, 2012).

Både den samarbeidende aksjonsforskningen og praktikerforskningen som ble utviklet i England, spredte seg snart fra lærerutdanning til andre profesjonsområder, særlig innen sosial- og helsefag, dels også til arbeidslivet (Winter, 1989).

Deltakende aksjonsforskning (participative action research – PAR)

Jeg vil til slutt kort si litt om bakgrunn, hensikt og prinsipper i deltakende aksjonsforskning (participative action research), slik denne tilnærmingen er blitt beskrevet av bl.a. Fals Borda (2002) og Schwantz (2008). Det er mange ulike tilnærminger til deltakende aksjonsforskning, men et viktig fellestrekk er at den ofte har vært knyttet til utviklingsprosjekter i Sør-Amerika og i afrikanske land (Ahmad et al., 2015; Gjøtterud et al., 2015). Den har vært politisk orientert og eksplisitt rettet mot mål om frigjøring og demokratisering, og mot å utvikle kunnskap som omhandler frigjørings- og demokratiseringsprosesser på ulike arenaer. Sterk involvering av deltakerne og stor grad av medvirkning og utvikling av kollektiv kunnskap har vært hovedprinsipper.

Forskere fra universiteter og andre forskningsinstitusjoner har i mange tilfeller stått for både ledelse og dokumentasjon av utviklingsprosessene, men en har vært svært opptatt av at dokumentasjonen skal være praktisk nyttig for deltakerne, og ikke primært fungere som merittering for forskerne. Det blir også argumentert med at nyttig lokal kunnskap er like viktig som generell, teoretisk kunnskap, og at samfunnsforskere må ta ansvar også for utvikling av den lokale kunnskapen (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget er svært varierende, men bl.a. kritisk teori, f.eks. Habermas' (1999) teori om kommunikativ handling, Freires (1972) frigjøringsteori, økofilosofi og teori om bærekraftig utvikling, er eksempler på samfunnskritiske vitenskaps- og kunnskapsteorier som har hatt betydning.

Likheter og forskjeller mellom tilnærminger, og sentrale prinsipper og dilemmaer

Analysene ovenfor viser at tilnærmingene til aksjonsforskning er preget av konteksten de er blitt utviklet i. Alle kombinerer utvikling, læring, forskning og kunnskapsutvikling. Det er imidlertid betydelige forskjeller når det gjelder syn på forskningens hensikt, metodologi, forskerrollen, dokumentasjon og det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Jeg vil i fortsettelsen gjøre en mer inngående sammenliknende analyse av likheter, forskjeller og dilemmaer.

Forskningens hensikt – kunnskap om hva for hvem?

Et viktig spørsmål i aksjonsforskning handler om hva slags kunnskap som skal utvikles og dokumenteres for hvem. Svaret på dette spørsmålet varierer mellom de ulike tilnærmingene. I alle er det et viktig prinsipp at deltakerne i et prosjekt skal lære gjennom å delta i utviklingsprosessen. Det er imidlertid ulike oppfatninger av hva den skriftlige dokumentasjonen skal inneholde, og om den skal være rettet mot deltakerne i det aktuelle prosjektet eller mot forskersamfunnet. Spørsmålet har sammenheng med hvem som skal ha utbytte av og lære av dokumentasjonen.

Både den dialogbaserte aksjonsforskningen og den kritisk utopiske aksjonsforskningen opererer som nevnt med to typer dokumentasjon. Det blir skrevet en rapport for de som har vært med i det aktuelle prosjektet om prosessen, og resultater man er kommet fram til. I tillegg kan det det utarbeides en mer akademisk dokumentasjon rettet mot forskersamfunnet (Eikeland, 2012a; Nielsen & Nielsen, 2006). Begrunnelsen er bl.a. at deltakerne i prosjektet har behov for en konkret og praktisk for form dokumentasjon som omhandler forbedringer og utvikling i deres aktuelle kontekst. Forskersamfunnet har på sin side behov for en vitenskapelig dokumentasjon hvor prosjektet og resultater blir relatert til generelle teoretiske og metodologiske diskusjoner og prinsipper.

Innen den dialogbaserte aksjonsforskningen er det utviklet og dokumentert mye generell kunnskap om hvordan læring i organisasjoner kan tilrettelegges, bl.a. om betingelser for dialog, kollektiv læring, medvirkning og styrking av felles oppgaveløsning (se for eksempel Gustavsen

& Pålshaugen, 2015). Innholdet i læreprosessene er mindre i fokus i forskernes dokumentasjon, siden deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt selv anses som eksperter på innholdet i den aktuelle organisasjonens arbeidsoppgaver. Forskerne anser seg som eksperter på å tilrettelegge organisasjonslæringsprosesser, og dokumenterer kunnskap om det (Eikeland, 2012a). Kritisk utopisk aksjonsforskning skiller på sin side i mindre grad mellom læreprosessen og innholdet. Den legger vekt på å utvikle og dokumentere vitenskapelig, teoretisk, metodologisk og empirisk kunnskap som både gjelder tilrettelegging av utviklingsprosessen og innholdet i og resultatet av endringene. Innholdet kan for eksempel dreie seg om å utvikle tiltak for naturopplevelse og sosialt samvær på et sykehjem (Aalgreen- Petersen, 2011) eller om å styrke innsattes muligheter for arbeid og læring i et fengsel (Bladt & Nielsen, 2013).

Skillet mellom målgruppene og inndelingen mellom vitenskapelig dokumentasjon og praktisk rapportering kan kritiseres for å bidra til å opprettholde en uheldig inndeling mellom praktisk og teoretisk kunnskap som det etter mange aksjonsforskeres oppfatning er viktig å overkomme (Herr & Anderson, 2015). Det kan dessuten medføre en tendens til at dokumentasjonen blir motivert av forskernes ønske om vitenskapelig merittering, snarere enn av å fremme deltakernes læring og utvikling av lokal kunnskap (McNiff, 2017).

En hovedhensikt i den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen var i utgangspunktet å utvikle og dokumentere kunnskap om praktiske utfordringer i læreryrket og oppheve skillet mellom praksis og teori gjennom tett samarbeid mellom universitetsforskere og lærere (Elliott, 1991). Tilnærmingen har spredt seg til andre profesjonsutdanninger, særlig innen helse- og sosialfag, og ulike former for samarbeidende aksjonsforskning benyttes av universitetsforskere som er opptatt av å utvikle kunnskap i samarbeid med profesjonelle praktikere og praksisfeltet. Det er imidlertid viktig å stille spørsmål ved i hvor stor grad dokumentasjonen faktisk er rettet mot praktikere eller mot forskersamfunn ved universitetene, og i hvilken grad dokumentasjonen kommer praktikerne til gode (Kemmis, 2012).

I lærerforskningen er det praktiserende lærere som utfører forskningen. Et hovedprinsipp i praktikerforskning generelt har vært at profesjonelle

praktikere skal utvikle og dokumentere kunnskap for praktikere gjennom en form for «klinisk», praksisbasert forskning på autentiske utfordringer i profesjonen (Elliott, 1998; Hiim, 2016; Kemmis, 2012; Winter, 1989). Målet er å oppnå praktisk relevant kunnskap gjennom dokumentasjon som er utviklet av og for profesjonelle yrkesutøvere i deres samarbeid med f.eks. elever, studenter, pasienter eller andre samarbeidspartnere. I Norge finnes det bl.a. noen eksempler på forskningsbasert litteratur som er utviklet av og for lærere i yrkesfaglige utdanningsprogram (se for eksempel Ekelund, 2007; Støten, 2008). I England har bl.a. John Elliott vært med på å ta initiativ til aksjonsforskningstidsskriftet *International Journal for Lesson and Learning Studies* (Routledge), med artikler skrevet av lærere eller i tett samarbeid mellom universitetsforskere og lærere. Et annet eksempel er en antologi med lærerforskningsprosjekter utgitt av Schön (1991). Det er også stadig flere eksempler på at lærerutdannere gjennomfører og dokumenterer forskning i sin praksis, noe bl.a. Cochran-Smith og Lytle (2009) har vært opptatt av (se for eksempel Gjøtterud et al., 2017). Omfanget av dokumentert lærerforskning og annen praktikerforskning er imidlertid begrenset, noe som kan anses for å gjenspeile et behov for å styrke læreres og andre profesjonsutøveres forskningskompetanse og ressurser til forskning og utvikling.

Den deltakende aksjonsforskningen er på sin side eksplisitt opptatt av å løse lokale problemer innen f.eks. landbruk eller helsehjelp, og av å utvikle og dokumentere kunnskap av betydning i den lokale konteksten gjennom tett samarbeid mellom eksterne forskere og lokale aktører (Schwantz, 2008). Det blir framhevet at det kan være en interessemotsetning mellom forskerens ønsker om akademisk merittering og deltakernes behov for forståelig og praktisk nyttig dokumentasjon (Fals Borda, 2002).

Det er altså betydelige forskjeller mellom hvordan tilnærminger til aksjonsforskning oppfatter forskningens hensikt, spesielt når det gjelder dokumentasjon. Alle er opptatt av å stimulere deltakernes læring og kunnskapsutvikling. Både i dialogtradisjonen, kritisk utopisk aksjonsforskning og samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning er det imidlertid primært den eksterne forskeren som til slutt dokumenterer kunnskap, og dokumentasjonen er i stor grad innrettet mot akademia, andre forskere og eventuelt profesjonsutdannere (Eikeland, 2012a; Nielsen &

Nielsen, 2006; Elliott, 1991). I praktikerforskning er det den profesjonelle praktikeren, f.eks. læreren, som forsker og dokumenterer kunnskap som i prinsippet skal rettes mot andre profesjonsutøvere (Elliott 1998; Kemmis, 2012). I den deltakende aksjonsforskningen er det et eksplisitt ideal at forskere skal dokumentere arbeidet på en måte som er forståelig og nyttig for alle som er involvert i prosjektet (Fals Borda, 2002).

Disse ulikhetene gjenspeiler dilemmaer i aksjonsforskning når det gjelder hensikt og dokumentasjon. Viktige spørsmål er hvorvidt hensikten er å utvikle og dokumentere kunnskap av betydning for deltakerne og praksisfeltet eller for forskerne og akademia, og hvem som «eier», har ansvar for og glede av den kunnskapen som til slutt blir dokumentert. Et annet spørsmål er om det trenger å være så stor motsetning mellom akademiske hensyn og hensyn til nytte og forståelighet i dokumentasjonen, og om det kan utvikles dokumentasjonsformer som ivaretar begge deler.

Det er ikke et enkelt svar på disse spørsmålene, men det er viktig at de blir belyst og tatt stilling til i det enkelte aksjonsforskningsprosjekt.

Metoder – hvordan oppnå utvikling og endring?

Metodene for endring og utvikling i tilnærmingene ovenfor bærer preg av å ha utgangspunkt i ulike kontekster og av å være innrettet mot endring på ulike felt. Dialogtradisjonen har primært dreid seg om endring i organisasjoner, mens kritisk utopisk aksjonsforskning ofte har handlet om endringer i lokalmiljøer og arbeidsliv, gjerne med søkelys på underpriviligerte grupper, i likhet med deltakende aksjonsforskning. Samarbeidende aksjonsforskning og praktikerforskning har i stor grad vært relatert til utvikling og endring i profesjonsutøvelse.

Grunnleggende spørsmål når det gjelder metoder for utvikling og endring i aksjonsforskning dreier seg både om hvordan normer og verdier kommer til uttrykk, og om hva som hemmer og fremmer sosial utvikling (McNiff, 2017). Alle tilnærmingene ovenfor har utviklet metoder som er inspirert av demokratiske verdier om medvirkning og medinnflytelse. Medbestemmelse, sosial myndiggjøring og deling av makt anses som en viktig verdi og et mål i seg selv. I tillegg er man opptatt av at deling av erfaringer fra dem saken gjelder, styrker kunnskapsgrunnlaget

for å definere utviklingsbehov og for å gjennomføre utvikling og endring (Gibbons & Nowotny, 1994). Aktiv medvirkning fra dem utviklingen angår, er dessuten viktig for å skape et felles eierforhold til endringene og gjøre dem sosialt robuste (Nielsen, 2013). Vi skal se nærmere på prinsipper og dilemmaer i de ulike metodene for endring og utvikling.

I dialogtradisjonen er organisering av møteplasser for dialog og maktfri diskurs, kollektiv refleksjon og bred medvirkning, rettet mot organisasjonens mål og arbeidsoppgaver, en kjerne (Gustavsen, 2002; Eikeland, 2012a). Metodikken i dialogkonferansene er rettet mot å skape trygge betingelser for at alle skal kunne uttrykke seg oppriktig og bli hørt. Det blir lagt til rette for at deltakerne skal få anledning til å lære av hverandre gjennom kollektiv refleksjon, og for å organisere faste møtearenaer for læring og utvikling (Eikeland, 2012b). Selv om dialogkonferansen i seg selv ikke er et beslutningsorgan, er det en tanke om at gode muligheter for dialog, felles refleksjon og læring bidrar til å skape et solid felles grunnlag for beslutninger og endringer.

Den kritisk utopiske retningen argumenterer på sin side med at dialog ikke er tilstrekkelig for dyptgående endring, fordi dialogen ofte vil ha en tendens til å opprettholde forståelser som er preget av eksisterende tradisjoner, rammer og strukturer (Nielsen, 2013). Systematisk utopisk tenkning og kritikk av eksisterende rammebetingelser blir ansett som en forutsetning både for subjektiv frigjøring og for overskridelse av vanetenkning og strukturer. Metodologien i framtidsverkstedet er utviklet for å fremme utopisk tenkning, kritikk og frigjøring, mens forskningsverkstedet skal bidra til å forankre endringene i en større offentlighet (Nielsen & Nielsen, 2006).

I samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning handler den sentrale metoden for utvikling og endring om systematisk refleksjon over praktiske profesjonelle utfordringer i læreryrket som det er et reelt ønske blant deltakerne å gjøre noe med (Elliott, 1991). Det blir lagt stor vekt på at det er praktikernes opplevde utfordringer som er utgangspunktet for endringen, ikke eksterne forskeres vurderinger eller teoretiske problemstillinger. Det blir argumentert med at mange reformer og prosjekter i utdanningssystemet er initiert og styrt ovenfra, og i liten grad fører til reelle endringer fordi lærerne/praktikerne ikke har et eierforhold til

dem (Kemmis, 2007). Refleksjonsprosessen og fortløpende datainnsamling blir ledet av eksterne forskere, mens praktikeren er den som gjennomfører og har det profesjonelle ansvaret for endringene. Innvendinger mot denne ansvarsdelingen er at maktfordelingen kan bli skjev, og at de eksterne forskernes tolkninger av prosessen kan bli styrende. Dermed er det en fare for at endringene ikke blir tilstrekkelig forankret i lærernes erfaringer, og blir lite robuste og varige (Elliott, 1998).

I praktikerforskningen er det den profesjonelle praktikeren selv, f.eks. læreren, som i samarbeid med elever og andre involverte leder en liknende, systematisk, forskningsbasert endrings- og utviklingsprosess. Et viktig argument for praktikerforskning er at endringer initieres og iverksettes nedenfra i systemet og er basert på profesjonelle praktikeres egne vurderinger og tiltak. Endringene har derfor gode muligheter for å bli integrert i den praktiske virksomheten (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1998). Flere aksjonsforskere har imidlertid påpekt at læreres refleksjon og selvstendige profesjonsutvikling hindres av at de i så stor grad er styrt av instrumentelle planer og kontrollorienterte vurderinger (Kemmis, 2007; Hiim, 2016). En innvending mot praktikerforskning har dessuten vært at lærerforskningsprosjektene kan bli for individuelle og for lite forankret og institusjonalisert i skoleorganisasjonen, noe som medfører at endringene blir personavhengige (Elliott, 1998; Kemmis, 2002). Det er behov for å styrke organisasjonsperspektivet i lærerforskningsprosjekter, og rette søkelyset mer mot behovet for å organisere kollektive utviklingsprosesser, eventuelt med inspirasjon fra andre tilnærminger (Hiim, 2010).

Også i deltakende aksjonsforskning er det praktiske utfordringer som de involverte ser behov for å gjøre noe med, som er drivkraften i endringene (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008). Et hovedprinsipp i metoden for utvikling er å inndra alle det gjelder, fortløpende, systematisk og i størst mulig grad gjennom utviklingsprosessen, med henblikk på å utnytte hver enkelt sine og lokalmiljøets ressurser. Deltakelse blir organisert gjennom regelmessige dialogmøter, samarbeid om praktiske oppgaver osv., og det blir lagt stor vekt på felles, demokratiske beslutningsprosesser i lokalmiljøet.

Tilnærmingene til aksjonsforskning framhever viktige utfordringer og dilemmaer når det gjelder hva som kan fremme eller hemme utvikling.

Søkelyset blir rettet mot i hvilken grad endringene er initiert av opplevde behov hos de saken gjelder, eller ovenfra/utenfra, for eksempel av ledere, eksterne forskere eller nye retningslinjer i utdanningssystemet, og hvilken betydning dette har for deltakernes engasjement (Elliott, 1998; Kemmis, 2012). Spørsmålet er videre i hvilken grad og hvordan dem utviklingen gjelder, er involvert i utviklingsprosessen. En annen utfordring er at etablerte strukturer og tradisjonelle forståelser kan være vanskelige å overskride fordi de blir oppfattet som uforanderlige eller selvfølgelige, noe som krever metodologisk oppmerksomhet (Kemmis, 2002; Nielsen, 2013). Tid, rom og struktur for erfaringsdeling, felles refleksjon og planlegging er videre en forutsetning for læring og utvikling i et kollegium, en organisasjon eller et lokalmiljø, men er ikke alltid like lett å få etablert (Eikeland, 2012b). Maktforhold og bekymring for represalier kan hemme kritikk og utvikling, og kan være utfordrende å nøytralisere (Eikeland, 2012a). Instrumentelle retningslinjer for utøvelse av profesjonelt arbeid i f.eks. læreryrket eller andre virksomheter kan skape hindringer for profesjonell selvstendighet og utvikling som det er viktig å være oppmerksom på (Elliott, 1998; Hiim, 2010; Nielsen & Nielsen, 2006). Metoder for utvikling og endring i de ulike tilnærmingene til aksjonsforskning har det til felles at de søker å stimulere individuelt, kollektivt, subjektivt og profesjonelt engasjement og kraft som kan drive fram utviklingsprosesser og overkomme gitte strukturer, tradisjoner og maktbarrierer.

Forskerrollen – ekstern eller intern?

Forskerrollen varierer også mellom tilnærmingene til aksjonsforskning. I dialogtradisjonen har utgangspunktet vært en rolle som ekstern konsulent i oppdrag som angår organisasjonsutvikling, etter hvert kombinert med forskning (Eikeland, 2012a). Forskerens rolle kan beskrives som en profesjonell organisasjonsutviklingsekspert eller en konsulent som forsker på sin tilrettelegging for organisasjonslæring i ulike kontekster (Gustavsen, 2002). Innholdet i læringen, som i stor grad kan dreie seg om faglige sider ved arbeidet i organisasjonen, blir ansett som deltakernes profesjonelle område som forskeren i liten grad kan og skal blande seg inn i. Også i kritisk utopisk aksjonsforskning har forskeren en rolle som

ekstern konsulent eller utviklingsekspert, men her involverer forskeren seg mer i innholdet og resultatet av utviklingsprosessen (Nielsen, 2013). Forskeren kan anses som en form for sosialterapeut som hjelper deltakerne til subjektiv og sosial frigjøring gjennom utopisk, kritisk tenkning. Både i kritisk utopisk aksjonsforskning og i dialogtradisjonen er det blitt argumentert med at det er viktig at forskeren er ekstern i forhold til den aktuelle organisasjonen. Forskeren kan ellers lett selv oppfattes som en maktfaktor eller en del av eventuelle problemer i organisasjonen, noe som i så fall vil forstyrre utviklingsprosessen (Nielsen, 2013).

I samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning, slik det er omtalt i denne artikkelen, er det universitetsforskere innen lærerutdanning som har ansvar for å initiere, lede og dokumentere forskningsprosessen i nært samarbeid med praktikere/lærere på en eller flere skoler. Forskernes rolle er å legge til rette for praktikernes refleksjon, å stimulere til igangsettelse av utviklingstiltak og -prosesser, og å samle inn data som fortløpende blir delt med praktikerne som grunnlag for videre utvikling. Også her er dermed forskeren ekstern, men har en fagpedagogisk kompetanse som kan ligge nært opp til praktikernes/lærernes kompetanse. Nærheten i kompetanse mellom universitetsforskere og lærere kan skape grunnlag for samarbeid om å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelse av lærerprofesjonen. Universitetsforskernes status kan imidlertid medføre en fare for ubalanse i maktforholdet, hvor lærere får for lite innflytelse over kunnskapsutviklingen (Elliott, 1998; Hiim, 2010).

I praktikerforskningen er det praktikerne selv, f.eks. individuelle lærere eller en kollegagruppe, som har ansvar for både forsknings- og utviklingsprosessen og dokumentasjonen (Elliott 1998; Hiim, 2016). Deltakerne er kolleger, elever og andre som lærerforskeren har et profesjonelt ansvar for å samarbeide med. Kritikken av å kombinere rollen som praktiker og forsker har for det første handlet om at praktikeren kan ha for lite distanse i forhold til de aktuelle utfordringene og utviklingsprosessene. For det andre er det blitt framhevet at lærerforskeren selv er en del av et sosialt system hvor hun har makt, og at dette kan gjøre det vanskelig å få gyldig informasjon om utviklingsprosesser som gjennomføres sammen med elever, kolleger og andre involverte (Nielsen, 2013). På den annen side kan det argumenteres med at lærerforskerens rolle innenfor

praksisfeltet er en styrke i forhold til å utvikle kunnskap og fagbegreper med forankring i profesjonell praksis (Kemmis, 2012).

I deltakende aksjonsforskning har eksterne forskere ansvar for å lede både forsknings- og utviklingsprosessen, men sterk involvering av de lokale aktørene både i kunnskapsutvikling og i beslutninger er en del av dette ansvaret (Schwantz, 2008). Kompetanse i å involvere deltakere i utviklings- og læringsprosesser og i beslutningsprosesser er derfor av stor betydning i gjennomføring av deltakende aksjonsforskning (Ahmad et al., 2015).

Forskerrollen i de ulike tilnærmingene varierer dermed fra å være en ekstern konsulent som i stor grad forsker på sine egne metoder, til å være en mer involvert konsulent som er med på å forske på, lede og dokumentere konkrete utviklingsprosesser. Forskeren kan være en profesjonsutdanner som leder forsknings- og utviklingsprosesser i samarbeid med profesjonelle praktikere, eller profesjonsutøveren kan selv bli forsker og forske i sin praksis som f.eks. lærer eller sosialarbeider. Ulike roller har bakgrunn i forskjellige kontekster. Det er ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom de ulike forskerrollene, men det er viktig å være oppmerksom på variasjonene og hvordan de kan henge sammen med oppfatninger av forskningens hensikt. Ett av de mye diskuterte og kontroversielle temaene i aksjonsforskning handler nettopp om forskerrollen og om utfordringer knyttet til forholdet mellom forskere og praktikere og mellom å være ekstern eller intern som forsker (Kemmis, 2012). En vanlig innfallsvinkel har vært å kalle alle som er med i et aksjonsforskningsprosjekt for medforskere, for å understreke at man samarbeider om utvikling og læring gjennom prosjektet. En av hensiktene med denne terminologien har nok også vært et ønske om å minske statusforskjeller mellom ledere av og dem som er med i et aksjonsforskningsprosjekt.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget – dilemmaer relatert til demokratiske verdier og praktisk nytte

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget innen aksjonsforskning varierer, men mye er også felles. Kritikk av ensidig instrumentelle, teknisk orienterte forskningstradisjoner har vært et utgangspunkt for alle tilnærmingene

til aksjonsforskning som er omtalt i denne artikkelen. Kritikken har bl.a. vært inspirert av kritisk teori og Habermas' (1999) prinsipper om kommunikativ handling og demokrati i forskning som omhandler sosial utvikling og endring. Også ut fra Skjervheims (1957) filosofiske analyse av forholdet mellom deltaker og tilskuer har det blitt argumentert for at et ideal om den nøytrale samfunnsforskeren er problematisk, og at forskeren nødvendigvis er med på å påvirke og skape virkeligheten. Forskning som gjelder mennesker og samfunn, må nødvendigvis forholde seg til fortolkninger, normer og verdier, også sine egne (Toulmin, 1992). Dilemmaer relatert til muligheter og hindringer for demokratisk medvirkning i utviklingsprosessen er sentrale i aksjonsforskning.

Et annet grunnleggende spørsmål gjelder forskningens sosiale nytte og relevans. Ut fra tolkninger av pragmatisk filosofi, bl.a. Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978), blir det argumentert for nødvendigheten av å utvikle kunnskap gjennom individuell og kollektiv erfaring og refleksjon. Begreper utvikles gjennom deltakelse i ulike praksiser, kulturer og kontekster (Dreyfus, 1991; Hiim, 2010, 2016). Erfaring og kunnskap har dessuten et mangfold av dimensjoner – forståelse, ferdigheter, emosjoner og verdier – som må ivaretas i utvikling som gjelder mennesker, profesjoner og samfunn (Schön, 1983). Et viktig prinsipp i flere tilnærminger til aksjonsforskning er å utvikle og dokumentere kunnskap som ivaretar kontekstuelle og flerdimensjonale erfaringsaspekter og er relevant og nyttig både for deltakerne, for den aktuelle sosiale konteksten eller profesjonen og for samfunnet (jf. Gibbons & Nowotny, 1994). Et epistemologisk dilemma i aksjonsforskning er i hvilken grad kunnskap som blir utviklet og dokumentert, er forankret i deltakernes erfaringer eller i forskerens tolkninger, og om den er tilstrekkelig relevant og nyttig for praksisfeltet (Hiim, 2010; McNiff, 2017). Vi skal se nærmere på vitenskapsteoretiske perspektiver relatert til de ulike tilnærmingene.

Den dialogbaserte aksjonsforskningen har som nevnt vært opptatt bl.a. av Habermas' teorier om å utvikle betingelser for maktfri diskurs og dialog. Den har også vært inspirert av Wittgensteins (2003) ideer om at språk er uløselig knyttet til ulike erfaringsbakgrunner. Dette kan gjøre det vanskelig å forstå hverandre, og dialog er derfor krevende, men nødvendig (Pålshaugen, 1991). Forskerens manglende deltakelse i selve

utviklingsprosessen både i dialogtradisjonen og i kritisk utopisk aksjonsforskning har støtte hos Habermas (1999), som er opptatt av at forskeren må holde seg utenfor det som det blir forsket på, for å unngå selv å bli en del av en maktkamp, f.eks. i en organisasjon, og for å kunne legge til rette for fri erfaringsutveksling og dialog på en troverdig måte. Kritisk utopisk aksjonsforskning er særlig inspirert av Adorno og Horkheimer (1984) når det gjelder betydningen av subjektiv frigjøring for å kunne overskride bestående tradisjoner og strukturer (Nielsen, 2013).

Den samarbeidende pedagogiske aksjonsforskningen er også delvis preget av kritikk av instrumentell forskning og teknisk anvendelse av teori i forhold til lærerutdanning (Elliott, 1998). Aksjonsforskningssamarbeid mellom forskere og lærere skulle bidra til at læreres og elevers erfaringer og synspunkter inngikk i forsknings- og utviklingprosessen. Lærernes og elevenes erfaringer skulle i stor grad skape grunnlag for teoriutvikling gjennom en form for «grounded theory» (Elliott, 1991; Glaser & Strauss, 1967). Stenhouse (1975) sin kritikk, som også er gyldig i dag, var at samarbeidet mellom forskere og lærere kan ha en tendens til å bli forskerstyrt og instrumentelt, og innstilt på å finne tekniske løsninger på problemer. Kemmis (2011) tar til orde for en liknende kritikk i innledningen til boka «Action Research in a Nordic Perspective», hvor han stiller spørsmål ved et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring som bl.a. Tiller (2006) har vært talsmann for, og ved en framherskende oppfatning av at det er forskerens, snarere enn lærerens, oppgave å utvikle teori i aksjonsforskningen.

Lærerforskning i form av praktikerforskning hvor lærerne selv styrer prosessene sammen med kolleger, elever og andre involverte, har bygd på pragmatiske vitenskapsteoretiske forutsetninger om at praktisk erfaring er grunnleggende og nødvendig i utvikling av profesjonsbegreper og -kunnskap. Inspirasjonskilder har vært f.eks. Dewey (1933), Toulmin (1992) og tolkninger av Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978), sammen med kritisk teori (Habermas, 1999). Det blir argumentert med at aktiv deltakelse i en praksis, f.eks. lærerpraksis, er en forutsetning for å utvikle begreper og teorier om den aktuelle praksisen. Profesjonelle, praksisforankrede begreper og teorier om profesjonsutøvelse, f.eks. undervisning, sykepleie, sosialt arbeid osv., må utvikles av yrkesutøverne selv,

i samarbeid med elever, pasienter eller klienter og kolleger, gjennom praktikerforskning (Elliott, 1998; Hiim, 2016; McNiff, 2017; Reason & Bradbury 2002).

Praktikerforskning har vært mest benyttet innen profesjoner hvor samarbeid med ulike typer «brukere» er vesentlig. For eksempel når det gjelder utdanning, er det viktig at elevene bidrar aktivt i utvikling av kunnskap om lærerprofesjonen både gjennom å dele sine erfaringer og synspunkter og gjennom å delta aktivt i beslutninger som gjelder undervisningen (Hiim, 2010). Lærerforskningen/praktikerforskningen kan stå i fare for å bli instrumentell og lite grenseoverskridende dersom det ikke blir lagt tilstrekkelig vekt på systematisk kritisk og demokratisk orientert medvirkning (Kemmis, 2007).

Deltakende aksjonsforskning er kanskje den tilnærmingen som er klarest orientert mot demokratiutvikling som en integrert del av aksjonsforskningen. Den bygger som nevnt på kombinasjoner av kritisk teori, marxisme og teori om frigjørende pedagogikk, bl.a. Freire (1972). Eksplisitte verdier om større økonomisk og sosial likhet i samfunnet, rett til utdanning og helsehjelp, respekt for menneskelig mangfold og ivaretakelse av miljøet på jordkloden blir ansett som grunnleggende i aksjonsforskning og i forskning som gjelder mennesket og samfunnet (Fals Borda, 2002; Schwantz, 2008). Verdiene kommer til uttrykk gjennom svært stor grad av involvering av deltakere, vekt på demokratiske beslutninger og utdanning til demokrati i utviklingsprosessene. Andre aksjonsforskere har ikke ønsket å fokusere så sterkt på spesifikke verdier, ut fra en bekymring over at forsknings- og utviklingsprosessen kan komme til å bygge på programerklæringer og utvikle seg til å bli aktivisme. Det er likevel vanskelig å forstå aksjonsforskning som en verdifri forskning, og et viktig anliggende kan anses som å la verdier som har ligget til grunn i det enkelte prosjekt, bli gjort eksplisitte (McNiff, 2017).

Selv om det er mye felles kunnskapsfilosofisk tankegods i tilnærmingene til aksjonsforskning, er det vesentlig å se epistemologiske prinsipper i nær sammenheng med konteksten og målet for den enkelte tilnærming. Dilemmaer knyttet til verdiforankring og forankring av kunnskapsutvikling og dokumentasjon i deltakernes erfaringer er sentrale.

Konklusjon: noen sentrale dilemmaer i aksjonsforskning

I praksis er det ikke nødvendigvis skarpe skiller mellom ulike retninger innen aksjonsforskning, og tilnærminger kan kombineres. Det er likevel viktig å reflektere over sentrale spørsmål og dilemmaer som likheter og forskjeller mellom retningene ovenfor bidrar til å belyse.

For det første er det nødvendig å stille spørsmål om hva som er forskningens hensikt, og hva slags kunnskap som skal utvikles og dokumenteres av og for hvem. Et dilemma kan være om det primært skal utvikles og dokumenteres kunnskap om metoder og framgangsmåter for utvikling og endring, f.eks. i organisasjoner eller lokalmiljøer, eller/og om det substansielle innholdet i endringene. Et annet dilemma kan handle om hvorvidt det skal utvikles og dokumenteres kunnskap for akademia eller for praktikere. Svaret varierer mellom retninger og prosjekter.

Metoder for utvikling og endring som er utarbeidet i de ulike tilnærmingene – dialogkonferanser, framtidsverksted, sirkulære, sekvensielt organiserte, medvirkningsbaserte utviklingsprosesser – kan eventuelt supplere hverandre. Alle metodene søker å håndtere utfordringer knyttet til erfaringslæring, erfaringsdeling og deling av makt. De vektlegger imidlertid til dels ulike perspektiver og framgangsmåter. Sentrale spørsmål dreier seg om hvorvidt den metodiske tilnærmingen bidrar til at utviklingen blir initiert av dem det gjelder eller utenfra, i hvilken grad og hvordan dem det angår, er involvert i prosesser og beslutninger, og hvordan det er lagt til rette for systematisk, utviklingsorientert erfaringslæring.

Når det gjelder forskerrollen, er et vesentlig dilemma i hvilken grad, hvordan og hvorfor forskeren bør være ekstern eller intern. Tilnærmingene ovenfor argumenterer for ulike synspunkter som på den ene siden handler om at forskeren primært bør ha en ekstern konsulentrolle, eventuelt en rolle som profesjonell ekspert eller profesjonell forsker, både for å unngå å bli en maktfaktor i endringsprosessen og for å sikre nødvendig kvalitet på forskningen. På den andre siden blir det argumentert for at forskningen bør ledes og dokumenteres internt av profesjonelle praktikere for å sikre at kunnskap som utvikles er tilstrekkelig profesjonelt

erfaringsbasert og relevant, og for å styrke profesjonsutøveres, f.eks. læreres, autonomi.

Sentrale epistemologiske dilemmaer som kommer til uttrykk i tilnærmingene ovenfor, handler bl.a. om at pragmatisk inspirert, erfaringsbasert aksjonsforskning kan stå i fare for å bli lite grenseoverskridende i forhold til etablerte forståelsestradisjoner og sosiale og organisatoriske strukturer. På den annen side kan aksjonsforskningen bli for ensidig opptatt av dialog, refleksjon og demokratisk medvirkning som et mål i seg selv og legge for lite vekt på å utvikle og dokumentere substansielt innhold av betydning for praktikere, lokalmiljøer og profesjoner.

Aksjonsforskningen utviklet seg og eksisterer i stor grad fortsatt som kritikk av ensidig teknisk og økonomisk rasjonalitet innen forskning, utdanning og sosial virksomhet (Nielsen, 2013). Det er imidlertid et press i samfunnet på å gjøre også aksjonsforskning til en mer teknisk orientert forskning på hva som «virker» (Hiim, 2016; Kemmis, 2007). En kjerne dreier seg likevel fortsatt om å skape muligheter for verdibevisst, medvirkningsbasert og praktisk relevant forskning og utvikling på sosiale og profesjonelle områder.

Referanser

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1984). *Sociologica.* Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2015). Exploring possibilities for contextualizing primary school education in rural Tanzania following a participatory action research approach. *Action Research in Education,* 6, 69–90. http://www.actionresearch.gr/el/i6p4

Algreen-Petersen, E. (2011). *Kan man flytte solen?* Ph.d.-avhandling, Forskerskolen i livslang læring, Institutt for mennesker og teknologi, Roskilde universitet.

Bladt, M. & Nielsen, K. A. (2013). Free space in the process of action research. *Action Research, 11*(4), 369–385.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educational knowledge and action research.* London: Falmer Press.

Chomsky, N. (1992). *Cronicles of dissent.* Stirling, Scotland: AK. Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as a stance, practitioner research for the next generation.* New York: New York Teacher College Press.

Dewey, J. (1933). *How we think.* Boston, MA: D.C. Heath.
Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world.* Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
Eikeland, O. (2012 a). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research, 20*(2), 267–290.
Eikeland, O. (2012b): Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy.* https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6
Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse-og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner.* Oslo: Gyldendal akademisk.
Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Buckingham: Open University Press.
Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change.* Buckingham: Open University Press.
Emery, F. & Thorsrud, E. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon.* Oslo: Tanum.
Fals Borda, O. (2002). Participatory (action) research in social theory: Origin and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 27–37). London: Sage.
Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Seabury.
Gibbons, M. & Nowotny, H. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage.
Gjøtterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernø (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 108–207). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Gjøtterud, S. M., Krogh, E., Dyngeland, C. & Mwakasumba, S. N. (2015). Orphans as agents for change. *International Journal for Transformative Research, 2*(2), 3–15.
Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* New York: Aldine.
Gustavsen, B. (2002). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research.* London: Sage.
Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Social science for social action.* Assen: Van Gorcum.
Gustavsen, B. & Pålshaugen, Ø. (2015). How tosucceed in action research without really acting: Tracing the development of action research to constructivist practice in organizational worklife. I H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research* (s. 409–416). London: Sage.

Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, lov og rett.* Oslo: Tano Aschehoug.

Heidegger, M. (1978). *Being and time.* Oxford: Blackwell.

Herr, K. & Anderson, G. (2015). *The action research dissertation.* Los Angeles, CA: Sage.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. Steen Nielsen (Red.), *Action research for democracy* (s. 147–161). London: Routledge.

Jungk, R. (1988). *Modets princip.* København: Forlaget Politisk Revy.

Jungk, R. & Müllert, N. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder.* København: Forlaget Politisk Revy.

Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 91–102). London: Sage.

Kemmis, S. (2007). Participatory action research in the public sphere. I P. Ponte & B. Smith (Red.), *The quality of practitioner research* (s. 9–27). Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, S. (2011). Foreword. I E. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Actionr – a Nordic perspective* (s. 11–17). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal, 38*(6), 885–905.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts.* New York: Harper and Row.

McNiff, J. (2017). *Action research. All you need to know.* London: Sage.

Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring*. København: Kurasjes forlag.

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2006). Methodologies in action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research. Beyond practice and theory* (s. 63–87). Maastrict: Shaker.

Nielsen, K. A. (2013). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs av fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 517–546). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt så gjort.* Oslo: Novus forlag.

Reason, P. & Bradbury, H. (2002). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 1–14). London: Sage.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.). *Handbook of action research* (s. 1–10). London: Sage.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope.* London: Penguin.

Schwantz, M. (2008). Participatory action research: Its origin and future in womens ways. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research* (s. 489–496). London: Sage.

Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, T. Steen-Olsen & E. Stjernsrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s. 375–378). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.

Schön, D (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice.* New York: Teachers College.

Skjervheim, H. 1957. *Deltakar og tilskodar.* Oslo: Universitetsforlaget.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Guilford.

Stenhouse, L. (1983) *Authority, education and emancipation.* London: Heineman.

Stenhouse, L. (1988). Case study methods. I J.-P. Reeves (Red.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (s. 49–53). Oxford: Pergamon.

Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Toulmin, S. (1992). *The hidden Agenda of modernity.* Chicago: University of Chicago Press.

Winter, R (1989). *Learning from experience. Principles and practice in action research.* London: Falmer.

Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser.* Oslo: De norske bokklubbene.

KAPITTEL 2

Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR

Eva Schwencke
OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: The purpose of the article is to provide new perspectives on the concept of empowerment and empowering processes through theoretical studies and practical examples in action research. The terms are viewed particularly in light of Critical Utopian Action Research, CUAR. The research approach is based on three completed research projects that have been analyzed with a view to the importance of empowerment and empowering processes in action research projects. All of the projects show that the researchers systematically facilitated and wanted the participants to develop their subjectivity through their own empowering processes. In this way, the participants could use their experiences and reflections to become drivers of knowledge development in the projects. Their expertise, through their concrete and local experiences from work and everyday life, can be the basis for local opportunities for improvement and development of common knowledge. The development of the collaboration on a broad "common third" and a common reality horizon can contribute to knowledge development that takes place in collaboration. Action research can thus contribute to extending the concept of research so that the researcher no longer has the exclusive right to do what can be called research.

Keywords: empowerment, empowering processes, Future Creating Workshop, commons, action research, the "common third"

Sitering av denne artikkelen: Schwencke, E. (2020). Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 2, s. 55–80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch2

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å utdype og drøfte innholdet i myndiggjøringsbegrepet og den betydningen begrepet har i de demokratiske prosessene i aksjonsforskning. Artikkelen tar sikte på å gi noen nye perspektiver på begrepet gjennom teoretiske studier og praktiske eksempler. Begrepet sees særlig i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR, som en avgrensning. I artikkelen avgrenses også diskusjonen mot flere interessante perspektiver, blant annet mot kjønnsperspektivet. Det stilles spørsmål ved hva vi legger i «myndiggjøring», hvorfor myndiggjøringsbegrepet er interessant for aksjonsforskningen, og hvilke utfordringer aksjonsforskere har når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne. Innledningsvis diskuteres innholdet i og bruken av empowermentbegrepet i dag.

Et av de grunnleggende prinsippene i aksjonsforskning er å forske *med* og ikke *på* folk for å utvikle ny kunnskap gjennom endring. Dette normative prinsippet er et valg som forskeren må ta standpunkt til på forhånd. Å forske *sammen med folk* skiller aksjonsforskning fra konvensjonell forskning som forsker *på* folk, gjør dem til sine forskningsobjekter og gjør tiltak for å forhindre «forskereffekten», at forskeren påvirker deltakerne. Aksjonsforskningen prøver å ta problemer med forskereffekten på alvor ved å legge til rette for at de som forskningen gjelder, selv skal delta i det lokale endringsarbeidet og utvikling av forskningen med sine erfaringskunnskaper. Som aktive subjekter skaper deltakerne ny kunnskap i samarbeid med forskerne. Denne forskningstilnærmingen bryter med det tradisjonelle forskningsbegrepet der forskeren har enerett på å skape forskning, god eller dårlig, i kraft av sin profesjon som forsker.

Kurt Lewin (1946), tysk-amerikansk organisasjonspsykolog, mest kjent for Hawthorne-eksperimentene på 1930-tallet, oppsummerte at eksperimentets vitenskapelige verdi involverer en forandring hos deltakerne. Gjennom forskningsprosessen kan deltakerne bli mer myndige, «bedre i stand til at dirigere deres relasjon i gruppen» (Nielsen, 2004, s. 517). Lewin mente at man som forsker, gjennom kunnskap om gruppeprosesser og organisasjonsdynamikk, hadde normativ forpliktelse til å bidra til å «myndiggjøre medlemmene til at kunne medbestemme organisationens innretning» (Nielsen, 2004, s. 517). Hans Skjervheims (1957)

bidrag til aksjonsforskningen var blant annet hvordan man kan bygge reelle samarbeidsprosesser. Han åpner for likeverdig samarbeid mellom to subjekter om et felles objekt i forskningen. Aagaard Nielsen, blant andre, videreførte diskusjonene om samarbeid i aksjonsforskningen.

Aagaard Nielsens utgangspunkt var den sosiotekniske tradisjonen ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Norge og samarbeidsforsøkene i arbeidslivet på 1960-tallet (Thorsrud & Emery, 1969). Deres innfallsvinkel var intervensjonsforskning og resulterte i etablering av arbeidsmiljøloven, 1977 (Arbeids- og sosialdepartementet, 1977/2005). Innføring av arbeidsmiljøloven var svært viktig for styrking av autonomien til enkeltpersoner og for utvikling av demokratiske strukturer i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Likevel mente Aagaard Nielsen at representantskapsordning, som var den sosiotekniske tradisjonens metode, hadde sine begrensninger, og at arbeidsmiljøforskningen derfor i tillegg til å være «interventionsforskning» også måtte gjøres sammen *med* de ansatte på arbeidsplassen, for å utvikle relevant forskning. Ved å gjøre de ansatte til aktive deltakere i forskningsprosjektet, ville de kunne gjøre nye erfaringer med demokratiske prosesser og få muligheter til å oppdage og avdekke virkeligheten omkring seg og selv bidra til å gjøre endringer. Han mente derfor at forskningen bør gjøres i en form hvor forskere og aktører på arbeidsplassen selv definerer og utvikler felles mål for endring gjennom dialogprosesser, og sammen reflekterer over og evaluerer betydningen av de endringene som er implementert (Nielsen et al., 2010; Nielsen, 2004). På den måten kunne de berørte være deltakende i å skape kunnskap og bidra til forbedringer av egne lokale forhold og samtidig utvikle egne myndiggjørende prosesser. Aagaard Nielsen legger et kritisk samfunnsperspektiv på aksjonsforskningen og tar utgangspunkt i den avmakt og mangel på påvirkningsmuligheter som mange opplever i moderne arbeidsmiljø i det fleksible arbeidslivet (Nielsen, 2004; Nielsen et al., 2010). Myndiggjøring i de deltakende samarbeidsprosessene blir dermed et viktig perspektiv i aksjonsforskningen i arbeidsmiljøsammenhenger for å utvikle kunnskap om de prosessene som foregår.

Nedenfor diskuteres først empowermentbegrepet i forhold til hva man legger i begrepet myndiggjøring. Deretter går jeg nærmere inn på noe teoretiske perspektiver på myndiggjøringsbegrepet.

Empowerment, bemyndigelse og myndiggjøring

Empowermentbegrepet er blitt stadig mer i bruk, både i profesjonene og i forskningen, for å rette oppmerksomheten mot behovet for å bidra til styrke autonomien, selvbestemmelsesretten, til enkeltmennesker. Innholdet i begrepet legger grunnlag for brede diskusjoner og tolkninger (Pant, 2014). Særlig innenfor helsevesenet har empowermentbegrepet vært mye i bruk de siste tiårene i forbindelse med diskusjon om medvirkning for pasientene. Pasient- og brukerrettighetsloven uttrykker tydelig at pasient eller bruker «har rett til å medvirke ved gjennomføring av helse- og omsorgstjenester» og at de skal ha «den informasjon som er nødvendig for å få innsikt i sin helsetilstand og innholdet i helsehjelpen» (Helse- og omsorgsdepartementet, 1999). Empowermentbegrepet trekkes frem som en reaksjon på en tidligere praksis og idelogi som uttrykker et objektiverende menneskesyn, at mennesker oppfattes som gjenstander. Bruken av begrepet reiser spørsmål om i hvilke grad gjennomføring av ulike tjenestetilbud bidrar til at den enkelte fratas ansvaret og makt over sitt eget liv.

Men selve bredden i innholdet i begrepet empowerment gir utfordringer når man skal oversette det til norsk. På norsk oversettes begrepet med bemyndigelse eller myndiggjøring. Innholdet i det juridiske begrepet «bemyndigelse» innebærer å «utstyre med makt og myndighet, autorisere», ifølge Store norske leksikon, og kommer blant annet til uttrykk i at man er formeldt myndig når man oppnår stemmerettsalder, 18 år. Denne autoriseringen skjer imidlertid innenfor rammer som noen definerer. Bruken av «bemyndigelse» uttrykker et maktforhold, der den som har makt, gir fra seg noe av den til en annen. Mottakeren blir gitt myndighet og kan oppfattes som passiv og mottakende. Det kan innebære at de som har makt, fraskriver seg ansvaret og anser den andre som «ferdig myndiggjort» eller «myndig», empowerment brukt som et statisk begrep.

Denne bruken av empowerment- og myndiggjøringsbegrepet har skapt reaksjoner også innenfor den samme helsesektoren. Blant reaksjonene understrekes det at å gi fra seg makt til pasienter/brukere bare er en liten del av empowermentprosessen. Det handler samtidig om «merbestemmelse og medbestemmelse i sitt eget liv» for at de skal kunne gjøre bruk av den makten de eventuelt «får» (Thesen & Malterud, 2001, s. 121). Det

virker som at det gjennom slike uttalelser legges vekt på at empowerment kan være en læringsprosess som handler om å bidra til å mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som bevirker avmakt for å beholde helsen. Innspillet tyder på at diskusjonen om innholdet i empowermentbegrepet er levende. Utfordringene handler om i hvilken grad innholdet i begrepet kan oppfattes som et statiske autonomibegrep, eller om det er nødvendig å trekke inn selve den subjektiverende myndig*gjørende* prosessen i empowermentbegrepet, der «*gjøring*» er en del av begrepet, og der spørsmålet om *hvem* som skal myndiggjøre, blir relevant.

På tilsvarende måte foregår diskusjonen om empowerment og myndiggjøring i aksjonsforskningen i forbindelse med innholdet i begrepene involvering, deltakelse og demokratiske prosesser. Ann-Christine Larsson og Sofia Nordmark (2016) tydeliggjør dette spørsmålet i sin diskusjon av demokratisk dialog. De løfter frem prinsippet om at deltakerne i aksjonsforskningsprosessen må være likeverdige drivkrefter som forskerne, ikke en gruppe som må frigjøres av noen andre: «participants need to be subjects in the research process, acting and making claims not as a group that needs to be emancipated by someone else, but as agents whose experiences and opinions are just as important as the researchers» (Larsson & Nordmark, 2016, s. 76). Her støtter de dermed Lewins og Aagaard Nielsens mål om at deltakerne må bli subjekter i forskningsprosessen, og at myndiggjøring blir deres egen prosess.

Utfordringen i begrepet empowerment handler om å sette ord på den subjektiverende myndiggjørende prosessen, der relasjonen mellom forskernes makt og deltakerne som i den situasjonen i utgangspunktet ikke har makt, i et asymmetrisk forhold, kommer til syne (Schwencke, 2006).

I dette avsnittet har jeg vist noen utfordringer i bredden i bruken av empowermentbegrepet og dermed begrepet myndiggjøring. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på hvordan CUAR bruker begrepet, historisk og teoretisk bakgrunn, og hvilke utfordringer som ligger i det.

Teoretisk bakgrunn

I dette avsnittet rettes oppmerksomheten mot tre aspekter ved myndiggjøringsbegrepet. For det første stilles det spørsmål om myndiggjøring

gjelder for alle mennesker, eller om det er et klassebegrep, som var Karl Marx utgangspunkt. For det andre drøftes de særlige kjennetegnene ved myndiggjøringsbegrepet slik det blir fremstilt i teorigrunnlaget for Kritisk utopisk aksjonsforskning. Til sist redegjøres det for Fremtidsverkstedets (Jungk & Müllert, 1984) plass som verktøy for utvikling av myndiggjørende prosesser.

Myndiggjøring – et klassebegrep?

Kan alle mennesker utvikle myndiggjørende prosesser, eller er det en sosialt klassebasert egenskap? Dette spørsmålet kan bli relevant i et aksjonsforskningsprosjekt der man utfordrer sine egne fordommer om grunnlaget for kunnskapsutvikling.

Myndiggjøringsbegrepet ble introdusert av Immanuel Kant som en del av opplysningstiden, *«Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighet. Umyndighed er manglende evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse»* (Kant, 1783/1993 i Schwencke, 2007, s. 60). I de endringene som foregikk i samfunnet på Kants tid, fra et føydalistisk til et borgerlig samfunn, skulle mennesket forstås som et vesen med evne til fri og fornuftig selvbestemmelse og med evne til selvdannelse, med ord som: *selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft, selvaktivering* (Løvlie, 2003 i Schwencke, 2007, s. 64). I denne endringsprosessen var det opplysning og dannelse som skulle bidra til forandringsprosessen hos det umyndige mennesket i sin egen myndiggjøringsprosess.

Kant formulerte i ord det nye menneskesynet, at mennesket var noe i seg selv og hadde en egen kraft i samfunnsutviklingen. Mennesket skulle være i stand til å tre ut av selvforskyldt ufrihet ved å gjøre bruk av sin egen fornuft. Dette ble viktig for hele den europeiske kulturen. Karl Marx, derimot, mente at begrepet myndiggjøring var klasseavhengig. Kapitalismens struktur, med frihet til å kjøpe og selge arbeidskraft, gir ikke arbeideren valgmuligheter og dermed heller ikke anledning til *«selvdannelse»*. Tilsynelatende legitime og rettferdige strukturer fører til ulikeverd og urettferdighet for individene. Konsekvensene av den kapitalistiske strukturen, mente han, er at det skjer en tingliggjøring eller

fremmedgjøring, vi får et utvendig forhold til hverandre, og dermed åpner vi ikke for myndiggjørende prosesser. Kants individuelle myndiggjøring blir stående som et klassebegrep som gir illusjoner og nederlag for arbeiderklassebarn, var Marx' poeng. Begrepet om tingliggjøringen i kapitalismen, og dermed å tenke at historiens utvikling går av seg selv, kunne legge grunnlaget for dogmatisme. Marx' reduksjon av subjektbegrepet er imidlertid blitt stående, og myndiggjøringsbegrepet er blitt oppfattet som uforenlig med den klassiske marxismen (Marx, 1890/2005 i Schwencke, 2007, s. 64).

Frankfurterskolen videreutviklet Marx' perspektiv. Et av de viktigste bidragene i denne debatten er Theodor Adorno og Max Horkheimers fremheving av at mennesket er grunnleggende et naturvesen. Dermed er det preget av naturens uferdighet, muligheter og indre kreativitet (Adorno & Horkheimer, 1972). De hevdet at naturen kjennetegnes av egenskaper som overskrider erfaringen, som går ut over det som er kjent på forhånd. Mennesket har en styrke og kraft i seg selv og er i stadig endring og utvikling. Dette menneskesynet uttrykker at endringsprosessene kommer innenfra mennesket selv som subjekt, som et potensial. Subjektet kan styres i en viss grad, men det vil alltid være en liten rest som ikke lar seg styre, en egen drivkraft i nye endringsprosesser. Det står i motsetning til et syn om at mennesket er et objekt som formes av noe eller noen andre, bemyndigelse, eller er myndig i kraft av en ytre definisjon. Dermed bidrar Adorno og Horkheimer til en avdogmatisering av marxismen ved at subjektfokuset og det humane innholdet hos mennesket styrkes, og det åpnes for at myndiggjørende prosesser ligger som et potensial hos alle, uavhengig av klasse, om enn ganske skjult (Schwencke, 2007).

Oskar Negt, tysk sosiolog og filosof med erfaringer fra arbeiderutdanning, er også opptatt av den klassemessige siden og videreutvikler subjektbegrepet (1981, 1994). Myndiggjøring, mener han, fremstår også som et samfunnsmessig, strukturelt og kollektivt begrep, og viser hvordan samfunnsstrukturene fremmer ulike utviklingsformer. Strukturene kan fungere destruktivt i dagens samfunn, men kan også fungere frigjørende på menneskelig kreativitet dersom samfunnsformene fungerer demokratisk (Nielsen et al., 1994).

CUAR og myndiggjøringsbegrepet

Frankfurterskolens syn på mennesket som naturvesen med uferdighet, indre kreativitet og potensiell styrke i seg selv legger grunnlaget for CUARs bruk av myndiggjøringsbegrepet og -prosessene. Det er særlig fire momenter som kan bidra til myndiggjørende prosesser, som jeg vil fremheve her.

For det første er det *gjenstandsmessigheten*. Det innebærer at myndiggjørende prosesser er bygd på menneskets arbeid og læring gjennom *å gjøre* noe, slik Dewey (2010) mener. Ved å utvikle, bearbeide og endre en materiell gjenstand eller et saksforhold, noe utenfor seg selv, kan man i samarbeid med andre stå i et subjektforhold til gjenstanden og gjøre erfaringer med seg selv og de andre som utøvende subjekter. Subjektet forholder seg til en gjenstand, et «noe», «et felles tredje», et felles objekt, sammen med andre subjekter, er Hans Skjervheims og Oskar Negts analyse (Husted & Tofteng, 2006; Skjervheim, 1957; Nielsen, 1997; Negt 1981). Subjektet befinner seg i en potensielt myndig situasjon i forhold til saken, objektet. Negt understreket at gjennom *eksemplarisk erfaringslæring,* å gjøre erfaringer med å endre gjenstanden, lærer man noe, både om gjenstanden og om seg selv i fellesskapet, og man lærer noe om hvordan omgivelsene, samfunnet, fremmer ulike utviklingsformer (Negt, 1981; Nielsen, 1997; Schwencke & Houge-Thiis, 2015). Dette utfordrer forskeren, som må legge til rette for at deltakerne både skal gjøre nye erfaringer underveis i forskningsprosessen, og for at de får anledning til å sette ord på og reflektere over egne tidligere erfaringer. Donald Schöns (1987) refleksjonsbegrep, både «in» og «on» action, utvider erfaringsbegrepet i denne sammenhengen.

For det andre er det viktig å understreke at myndiggjøring foregår i vekslevirkningen mellom individet og kollektivet. Oskar Negt (1981) er opptatt av at subjektiviteten kan forsterkes i samarbeid med andre og med naturen. Dermed blir myndiggjøring både et individuelt og et kollektivt begrep. Axel Honneth (2003), Frankfurterskolens tredje generasjon, understreker i sin analyse at menneskets behov for anerkjennelse for å utvikle seg selv som menneske er eksistensielt. Det kollektive aspektet ved myndiggjøringsprosessen blir også understreket av filosofen og pedagogen Paulo Freire, som arbeidet med alfabetisering i Brasil (Freire,

1988). Vekselvirkningen mellom individet og kollektivet retter seg både mot illusjoner om å være sin egen lykkes smed og om å fremme egoisme og selvsentrering. Men samtidig retter det seg mot ideen om at individets subjektivitet reduseres i kollektive prosesser, slik man kan lese Marx (i Schwencke, 2007).

For det tredje legger myndiggjøring grunnlaget for kunnskapsutvikling gjennom demokratiske strukturer og prosesser, ikke hierarkiske samarbeidsprosesser. Demokratiske prosesser som gir rom for anerkjennelse og støtte, legger grunnlag for å utvikle en opplevelse av frirom (Schwencke, 2007, 2017; Nielsen, 2004). Frirommet ble definert som «et felles erkjennelsesrom der det skapes muligheter» (Jungk & Müllert, 1984). Myndiggjørende prosesser kan dermed bli grunnleggende demokratiske i sin karakter, i motsetning til å være et hierarkisk begrep der noen kan myndiggjøre andre, som kan ligge i begrepet «bemyndigelse». Begrepet «demokratisk» brukes bevisst for å tydeliggjøre det samfunnsmessige perspektivet i myndiggjøringsbegrepet.

For det fjerde vil jeg fremheve hvordan Skjervheim (1957) også utfordret kunnskapsutvikling, forskningsbegepet og forskerrollen. Forskerens forståelse av mening er bare mulig eller interessant hvis den som skal forstå den andre, også «ser seg selv i et felles prosjekt med den andre», mente Skjervheim. Forskeren må bli bevisst sin forskermakt, jf. Foucaults begrep om makt i alle relasjoner (Foucault, 1999), og velge å bruke makten til å legge forholdene til rette for samarbeidende prosesser i et felles prosjekt med deltakerne. Å bidra til å redusere asymmetrien i relasjonen mellom forsker og deltaker, gjennom dialog og demokratiske prosesser, er en del av de normative elementene i rollen som aksjonsforsker (Schwencke, 2006, 2017). Bare på den måten kan forskeren utvikle en *felles virkelighetshorisont* med de andre partnerne som likeverdige subjekter, er Skjervheims poeng. Gjennom denne felles horisonten skaper deltakerne kunnskap om saken sammen, med sine ulike erfaringer, kompetanser og perspektiver. Skjervheim argumenterer dermed med at forskeren kan få et erkjennelsesmessig problem dersom hun går inn i en konvensjonell intervju- og observatørrolle der forskermakten beholdes. Forskerens kunnskaper baseres i slike situasjoner på «*fordobling av virkeligheten*» (Skjervheim, 1957). Forskeren får et utvendig forhold til innholdet i saken

som gjør at intervjupersonen kan oppfattes fordreid. Ved at tilgangen til virkeligheten skjer gjennom en annen person, skapes det avstand. Alternativet til «fordobling av virkeligheten» er altså å utvikle samarbeidet mellom deltakerne i forskningsprosjektet som likeverdige subjekter, skape den felles horisonten og slik bidra til lokale endringsprosesser og derigjennom ny allmenn kunnskap (Skjervheim, 1957; Nielsen, 2004). Dermed reises det spørsmål om en utvidelse av forskningsbegrepet, om det er forskeren alene som kan skape ny allmenn kunnskap.

I dette avsnittet har CUARs syn på myndiggjøringsbegrepet vært drøftet. Det er for det første lagt vekt på gjøreelementet, gjenstandsmessigheten, ved myndiggjøringsprosessen gjennom samarbeidende strukturelle demokratiske prosesser. Dessuten har det vært reist spørsmål om utvidelse av forskningsbegrepet gjennom å utvikle felles virkelighetshorisont mellom forskeren og deltakerne som grunnlag for å skape ny kunnskap. Nedenfor presenteres kort Fremtidsverkstedet som en metode for å bidra til og styrke myndiggjørende prosesser i aksjonsforskning, før eksempelprosjektene presenteres og drøftes.

Fremtidsverkstedets rolle for å fremme myndiggjørende prosesser

For å legge til rette for og bidra til myndiggjørende prosesser i et aksjonsforskningsprosjekt har gjennomføring av Fremtidsverksted en viktig funksjon i CUAR, utformet av Robert Jungk og Norbert Müllert (1984).

Fremtidsverkstedet er basert på tydelige prinsipper og en fast fasestruktur der hensikten er todelt. For det første legger Fremtidsverkstedets prinsipper til rette for en demokratisk struktur for å bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos den enkelte deltaker. Den faste strukturen legger for det andre til rette for at deltakerne skal kunne utvikle konkrete lokale tiltak for å utvikle en strategi for endring av virkeligheten.

Fremtidsverkstedet organiseres slik at deltakerne gjør nye erfaringer med frirom, trener på demokratiske samarbeidsprosesser og dermed får muligheter til å utvikle egne myndiggjørende prosesser i samarbeid med andre. Verkstedet legges opp som en workshop over én til to dager med *et felles tema* som må knyttes til deltakernes virkelighet og arbeidssituasjon

(Nielsen, 2006; Jungk & Müllert, 1984; Schwencke, 2017). Verkstedelederens oppgave er å sørge for at prinsippene og fasestrukturen blir fulgt slik at de demokratiske prosessene ikke bare blir formelle og tilsynelatende. Verkstedslederens rolle som fasilitator er utfordrende og avgjørende for verkstedets verdi. Det legges til rette for at aktivitetene i verkstedet skal foregå i en trygg og positiv atmosfære ved at det bare skal være én interessepart som kan delta på Fremtidsverkstedet. Det innebærer at for eksempel arbeidsgivere og arbeidstakere ikke skal delta på samme verksted slik at jobbmessige interessemotsetninger ikke skal være tema. Hensikten er at verkstedet skal gi en opplevelse av frirom, at ingen skal være redd for å si noe som kan få negative følger senere. Et sentralt element i de demokratiske prosessene er at hverdagslivets tenkemåter og logikk trekkes inn som alternativ til systemlogikken for å rette oppmerksomheten ut over virksomhets- og organisasjonsinteressene. Verkstedets form og innhold skal dermed bidra til at deltakeren kan se selv som helt menneske i en større sammenheng, ikke først og fremst som jobb- eller prosjektdeltaker.

Verkstedet foregår i tre ulike faser: kritikkfasen, utopifasen og virkeligjøringsfasen. Frankfurterskolen, særlig gjennom Adorno og Negt, var opptatt av at erkjennelse av virkeligheten bygde på motsetninger, dialektiske prosesser, mellom virkeligheten, slik den fremstår i dag, på den ene siden, og samtidig mot en annen ønsket virkelighet, på den andre siden. I slike konflikt- og spenningsprosesser kunne det åpne seg muligheter for å se nye veier videre og samtidig gi nye perspektiver for å analysere dagens virkelighet. Gjennom fasestrukturen gis deltakerne anledning til å kjenne på egen *sosiale fantasi* og drømmer om den konkrete virkeligheten og bruke det som horisont for å utvikle kritiske perspektiver på de situasjonen de står i dag (Negt, 1981; Schwencke, 2017). Mennesket får anledning til å se seg selv som subjekt i større sammenhenger, bygger bro over kompetanseutvikling og selvdannelse, og å trene myndiggjørende prosesser for å forsterke subjektiviteten. Negt var opptatt av at mennesket er et vesen med både utviklede sanser, emosjoner og rasjonalitet, som evner å se ut over gitte mønstre og gitte strukturer, i motsetning til en oppfatning om å være rent kognitivt, uten overskridende potensial (Negt, 1981, 1994).

Verkstedet avsluttes med at deltakerne formulerer et fremtidsutkast som settes i dialog med den konkrete virkeligheten og gradvis danner overgang til realisering og implementering av strategiske handlinger for endring. Denne prosessen fortsetter i etterkant av verkstedet, «Permanent verksted» (Jungk & Müllert, 1984), slik at det etter hvert kan utkrystallisere seg konkrete handlingsalternativer som lar seg gjennomføre i den praktiske virkeligheten, og unngå at Fremtidsverkstedet bare blir en happening. Gjennomføring av det permanente verkstedet ansees som en av de store utfordringer ved fremtidsverkstedmodellen, fordi hverdagen fort vil overskygge drømmene våre. Prosessen i Fremtidsverkstedet er nærmere drøftet og utdypet i Jungk og Müllert (1984) og Schwencke (2017).

I dette avsnittet har det vært rettet oppmerksomhet mot Fremtidsverkstedet som metode i aksjonsforskningen for å fremme myndiggjørende prosesser. Fremtidsverkstedets særlige oppgaver er å legge til rette for at deltakerne skal gjøre erfaringer med reelle demokratiske arbeidsforhold og med spenningsforholdet mellom dagens situasjon og fremtidsønsker, for derigjennom å utvikle egne myndiggjørende prosesser.

Nedenfor diskuteres myndiggjøringsbegrepet i aksjonsforskningen med utgangspunkt i tre eksempler fra gjennomførte forskningsprosjekter der aksjonsforskning har vært brukt helt eller delvis. Først redegjøres det kort for forskningstilnærmingen.

Forskningstilnærming

I arbeidet med å utdype myndiggjøringsbegrepet gjennom noen praktiske eksempler er det tatt utgangspunkt i tre gjennomførte forskningsprosjekter. To av disse er i sin helhet aksjonsforskningsprosjekter, mens i det tredje er aksjonsforskningen en del av en triangulering sammen med kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer.

Eksemplene er valgt ut fra at alle prosjektene har myndiggjørende prosesser hos deltakerne som eksplisitt fokusområde.

Eksempelprosjekt 1:
«*Stopp Stress – et forebyggelsesprojekt om arbejde, stress og trivsel: 53 medarbejderprojekte*» (Husted & Tofteng, 2013). *Hvor:* Danmark, eldreomsorgen

i en dansk kommune på Sjælland. *Når:* 2010–2012. *Antall deltakere:* 260 personer, inndelt i 53 mindre prosjektgrupper. *Forskernes posisjon:* Forskerne var eksterne og samarbeidet med en oppfølgingsgruppe bestående av fagforeningsrepresentanter, arbeidsmiljørepresentanter og ledelsen for kommunens eldreomsorg. *Hensikt:* Skape nye betingelser, verktøy og kunnskap for å forebygge stress i eldreomsorgen. *Metoder:* Medarbeiderinvolvering, kompetanseutvikling, læring og eksperimentering. Elementer av Fremtidsverksted. *Dokumentasjon:* Dialogmøter med protokoller, supplert med intervjuer og ansattes loggbøker.

Eksempelprosjekt 2:
«Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter. Myndiggjørende utdanning for IT-studenter» (Schwencke, 2007). *Hvor*: Oslo. *Når*: 2004–2005. *Antall deltakere*: 10 personer, fordelt på to prosjektgrupper. *Forskernes posisjon*: Intern, forsker i sin egen praksis som lærer og veileder. *Hensikt*: Utvikle kunnskap om samarbeidet mellom høgskolen og arbeidslivet når det gjaldt IKT-studenters bachelorprosjekt – et gruppevis utviklingsprosjekt på oppdrag fra en bedrift utenfor høgskolen. Dessuten var det viktig å utvikle mer kunnskap om hva høgskolelærerne og studentene kan bidra med for å forbedre samarbeidssituasjonen. *Metoder*: Tre workshops: Fremtidsverksted, Ressursverksted og Forskningsverksted. Dessuten veilednings- og oppfølgingsmøter. *Dokumentasjon*: Møte- og verkstedreferater og refleksjonsnotater. *Analysekategorier*: Ulike erfaringslæringsprosesser.

Eksempelprosjekt 3:
«Veje ut af det flygtige arbejdsliv» (Nielsen, Nielsen, Munck-Madsen & Hartmann-Petersen, 2010). *Hvor:* Danmark, København. Når: 2005–2009. *Antall deltakere:* 170 personer i to faggrupper, bussjåfører i København sentrum og pleiemedhjelpere (handicaphjælpere). *Forskernes posisjon:* Ekstern, forskergruppe ved Roskilde Universitet. *Hensikt:* Finne ut hvordan fleksibilitet i arbeidslivet, presisert som *flyktighet*, kunne utvides, forklares og utdypes fra de to faggruppenes erfaringer og subjektivitet, med en kritisk vinkling på den fleksible produksjonen. For å få et tydeligere uttrykk for de negative konsekvensene av omstillingsprosessene

i arbeidslivet valgte forskerne å bruke begrepet *flyktighet,* inspirert av Zigmund Baumanns begrep, *liquid,* i stedet for fleksibilitet (Nielsen et al., 2010, s. 32). De definerer flyktighet som «mangel på stabile sammenhenger i arbeidets og arbeidslivets relasjoner» som fører til *forvitring, corrosion,* av identiteten, myntet på Richard Sennetts begrep (Nielsen et al., 2010, s. 32). Prosjektet har følgende forskningsspørsmål: *«Hvorledes kan vi subjektivt, organisatorisk og samfundsmessigt bestemme flygtigheden i arbejdslivet med udgangspunkt i hhv. buschaufførers og handicaphjælperes arbejdsliv?Hvorledes påvirker flygtigheden det psykiske arbejdsmiljø? Hvorledes kan en myndiggørelse av medarbejderne på moderne arbejdspladser gøre det muligt å forstå og håndtere flygtighed til et forbedret psykisk arbejdsmiljø?»* (Nielsen et al., 2010, s. 17). *Metoder:* Triangulering med spørreskjemaundersøkelse, individuelle kvalitative intervjuer, fokusgruppeintervjuer, Fremtidsverksted, Forskningsverksted, nettverkskonferanser med forberedelsesmøter.

Eksempelprosjektene ble analysert og brukt til å diskutere følgende spørsmål: Hvorfor myndiggjøring i aksjonsforskningsprosjektene? Hvordan gjennomføre myndiggjørende samarbeidsformer i et aksjonsforskningsprosjekt? Hva ble resultater av myndiggjørende prosesser?

Diskusjon

Nedenfor diskuteres de praktiske eksempelprosjektene i lys av spørsmålene ovenfor, i forhold til teorien om mydiggjøring som er blitt presentert tidligere i artikkelen.

Hvorfor myndiggjøring i aksjonsforskningsprosjektene?

Spørsmålet er viktig fordi det åpner for en diskusjon om hva vi mener med å forske *med* deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt. Forskerne i de tre eksempelprosjektene er tydelige på at de ønsker å bidra til utviklingsprosesser hos deltakerne gjennom å samarbeide om lokale endringer og dermed å skape ny kunnskap. Forskernes ståsted er at de ønsker å bruke sin egen forskermakt til å legge til rette for tettere og mer reelt samarbeid

og dermed for at deltakernes egne myndiggjørende prosesser skal finne sted (Larsson & Nordmark, 2016). De ville ikke være fornøyd med å definere formelle bemyndigende strukturer ut fra ulike bruk av innholdet i empowermentbegrepet som er diskutert tidligere. I alle de tre prosjektene finner vi dermed elementer som støtter Lewin (1946) og Aagaard Nielsen (Nielsen, 2004), som fremhever at aksjonsforskerne skal bidra til forandring hos deltakerne.

1 *Stopp Stress:* Forskningsprosjektet bygde på flere tidligere gjennomførte spørreundersøkelser blant de ansatte om arbeidsmiljøet. De ansatte uttrykte frustrasjon over at spørreundersøkelsene ikke førte til endring i den stressete arbeidssituasjonen og dårlig trivsel på arbeidsplassen (Husted & Tofteng, 2013). For å kunne gjøre lokale endringer og samtidig skape ny kunnskap for å forebygge stress i eldreomsorgen generelt mente forskerne at det var viktig å ta utgangspunkt i de ansattes egne kunnskaper om hvilke arbeidsforhold som de opplevde stressende. Forskerne la dermed til rette for at individuelle og lokale strategier for å håndtere stressproblemer i arbeidet kunne utvikle seg til konkrete endringer, for derigjennom å skape ny allmenn kunnskap.

2 *Bedre Dialog*: Antakelsen var at ved å la forskeren legge til rette for at studentene skulle gjøre erfaringer med særlig demokratiske samarbeidsforhold som kunne fungere til å styrke egen subjektivitet og individualitet, ville de etter hvert kunne se seg selv som drivende i samarbeidet og dialogen med ekstern oppdragsgiver for å videreutvikle sitt eget bachelorprosjekt. Dermed ville de også kunne utvikle ny kunnskap om strukturelle forhold for å fremme slike samarbeidsforhold. Forskeren antok også at studentene ville oppleve og kunne sette ord på den tradisjonelle studentrollen som ble oppfattet som en underordnet rolle, samt begrensninger og holdninger i den eksisterende prosjektkulturen ved høgskolen, og dermed bidra til å redusere de asymmetriske relasjonene mellom de tre partene (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighet:* Forskerne stilte spørsmål om hvordan myndiggjørendre prosesser hos de ansatte i moderne bedrifter kunne gjøre det mulig

å forstå og håndtere flyktighet i et forbedret psykisk arbeidsmiljø. I aksjonsforskningsdelen av forskningsprosjektet ble det understreket at myndiggjørende prosesser hos deltakerne kunne bidra til å utdype kunnskapene om flyktighet både for konkrete, lokale og strukturelle endringer (Nielsen et al., 2010).

Jeg tolker begrunnelsene for bruk av myndiggjørende prosesser i disse tre aksjonsforskningsprosjektene slik at forskerne mener at de ansattes/studentenes egne kunnskaper om sin arbeids-/studiesituasjon i en demokratisk prosess er av avgjørende betydning. Det gjelder både at de kan være drivkraft for å forbedre den lokale situasjonen gjennom det konkrete endringsarbeidet, og for å utvikle mer allmenn kunnskap om strukturelle forhold. Forskernes forforståelse bygger på at lokal kunnskap er fundamentet for å skape en samfunnsmessig strukturell endringsprosess (Nielsen, 2004). Gjennom å utvikle egne myndiggjørende prosesser ville deltakerne også være drivkraft i å videreføre de igangsatte endringsprosessene gjennom «Permant verksted», som tidligere nevnt, som en av de viktige utfordringene ved Fremtidsverkstedet og aksjonsforskningsprosjektet som helhet (Jungk & Müllert, 1984).

Hvordan gjennomføre myndiggjørende samarbeidsformer i et aksjonsforskningsprosjekt?

I dette spørsmålet er det særlig om to aspekter som er interessante. For det første gjelder det bruken av Fremtidsverkstedet og dets rolle i aksjonsforskningsprosessene (Jungk & Müllert, 1984; Negt, 1981). For det andre handler det om hvordan utvikle *«et felles tredje»* (Husted & Tofteng, 2006; Skjervheim, 1957), som kan bidra til å bygge ned den asymmetriske relasjonen mellom forskerne og deltakerne, og dermed se hverandre som likeverdige subjekter (bl.a. Negt, 1981; Schwencke, 2006, 2017).

1 I *Stopp Stress-prosjektet* startet forskerne med å rette oppmerksomheten mot å utvikle *«det felles tredje»*, en felles problemstilling og mål for prosjektet, og å etablere et demokratisk forskningsprosjekt som et sosialt eksperiment for å redusere stress gjennom en grunnleggende diskusjon i oppfølgingsgruppen. Deretter rettet forskerne søkelyset mot metodisk

tilrettelegging og design for dialog og deltakelse i forskningsprossessen. Elementer av Fremtidsverkstedets fasestruktur og prinsipper (Jungk & Müllert, 1984) ble brukt underveis i prosjektprosessen for å få frem spenningsforholdet mellom de stressfremmende arbeidsforholdene slik de fremsto i dag, utformet i et kritisk perspektiv, og de muligheter for forbedringer som ligger i det som et utopisk perspektiv. Fasestrukturen ble synliggjort ved at deltakerne i det første året i prosjektet ble oppfordret til å undersøke, beskrive og forstå hva som faktisk skapte opplevelser av stress, inspirert av kritikkfasen. Denne fasen fungerte som en kritisk kommentar til det danske eldreomsorgssystemet, som i stor grad ble sagt å være en styringslogikk med økte krav til dokumentasjon av tid og ressursforbruk, hyppige omstillingsprosesser og økt bruk av standardiserte kvalitetsmålinger. Det neste året i prosjektperioden ble det åpnet for å diskutere og formulere en annen ønsket vei mot utvikling av bærekraftig eldreomsorg, der det ble lagt vekt på deltakelse og omtanke som utgangspunkt for utvikling, læring og forandring i organisasjon og arbeidsliv, inspirert av utopifasen i Fremtidsverkstedet (Husted & Tofteng, 2013). Etablering av delprosjektgrupper der ansatte og deres ledere ikke skulle være i samme delprosjektgruppe, førte til at deltakerne i stor grad fikk styre seg selv innenfor det felles målet. Det var en måte å styrke demokratiske prosesser og dermed redusere asymmetrien i relasjonene mellom deltakerne og forskerne på (Husted & Tofteng, 2013).

2 *Bedre Dialog-prosjektet.* Innledningsvis ble det lagt vekt på å diskutere prinsippene for å gjennomføre en demokratiserende prosjektprosess. Dette var forskerens intensjon som studentene ble invitert til å være med på. Det «*felles tredje*» var et premiss fra starten, der studentenes bachelorprosjekter fungerte som den felles gjenstanden som gruppedeltakerne samarbeidet om, og som forskeren ble en del av for å følge opp studentenes ønsker og ideer som de utviklet i Fremtidsverkstedet. Dette var en forutsetning for at aksjonsforskningsprosjektet ikke skulle gå på bekostning av studentenes gjennomføring av eksamensprosjektet og den ordinære studiefremdriften. Den formelle dialogen mellom studentene og arbeidslivet ved oppdragsgiver ble utfordret ved å legge til rette for å utvikle og gjøre erfaringer med at reelle dialoger mellom de tre partene i prosjektet,

studentene, høgskolen og bedriftene, skulle preges av gjensidighet, tillit, respekt og anerkjennelse. Forskerens ytterligere mål var å allmenngjøre kunnskapene som kom frem i prosjektet, for å forstå hvordan universitetet kunne bidra til å forbedre studentenes dialog med oppdragsgiver. Disse kunnskapsutviklingsprosessene ble studentene involvert i gjennom dialoger i oppfølgingsmøter (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighetsprosjektet.* Aksjonsforskerne valgte å gjennomføre Fremtidsverksteder med de to ulike deltakergruppene, lastebilsjåførene og pleiemedhjelperne. Begrunnelsen deres var at de gjennomprøvde prinsippene og fasestrukturen for Fremtidsverkstedet ville sikre den demokratiske intensjonen og samtidig utgjøre en læringssituasjon. Et viktig trekk ved Fremtidsverkstedet, mente aksjonsforskerne, var å legge til rette for myndiggjørende prosesser, særlig på to måter. For det første ville deltakerne ta eierskap til fremtidsutkastene sine og unngå at forskerne legger ordene i munnen på dem, som er et viktig poeng hos Jungk og Müllert (1984). For det andre ble det tydelig uttrykt at vektlegging av en demokratisk dialogform, både som en forskningsmetode og en arbeidsform, vil kunne bidra til at den enkelte kunne gjøre nye erfaringer med demokratiske arbeidsmetoder og frirom, og dermed bidra til å utvikle egne myndiggjørende prosesser (Nielsen et al., 2010).

Alle prosjektene gjennomførte Fremtidsverksteder eller elementer av det, som et ledd i å utvikle de demokratiske samarbeidsprosessene. Det understrekes at det var viktig å bruke Fremtidsverkstedets tydelige prinsipper for demokratiserende prosesser for å bygge frirom, det kollektive rommet. Dette, mente forskerne, kunne gi deltakerne mulighet til å gjøre nye erfaringer og gjennom fasestrukturen å utforske spenningsforholdet mellom de kritiske og utopiske perspektivene og utvikle *sosial fantasi,* som Negt (1991), Aagaard Nielsen (Nielsen, 2004), Steen Nielsen (Nielsen, 1997) og andre legger vekt på. Søkelyset rettes innover for at deltakerne skal oppdage sine egne intensjoner og sette ord på erfaringer og konfrontere dette med sin egen hverdag og legge planer for hvordan disse konkrete mulighetene kan integreres. Prosessene i Fremtidsverkstedet vil kunne bidra til lokale endringer. Ved hjelp av utopiske perspektiver på arbeidet med den konkret arbeidssituasjonen kunne deltakerne kjenne

på mulige strategier som går ut over de eksisterende strukturer og rammer og dermed videreutvikle egne myndiggjørende prosesser og bidra til lokale endringer (Schwencke, 2007, 2017).

Hva ble resultater av de myndiggjørende prosessene?

De tre eksempelprosjektene fremviser ulike sider ved resultatene. Noen retter oppmerksomheten særlig mot individuelle endringer og lokale delresultater, mens andre er opptatt av langsiktige virkninger for ytre strukturer, for aksjonsforskningen og for forskersamfunnet.

1 *Stopp Stress-prosjektet:* Noen av delprosjektgruppene greide å gjennomføre endringer i de stressede forholdene på arbeidsplassen. Blant annet i delprosjektet Lucky Log klarte deltakerne å avdekke og forandre det lokale stoppeklokkesystemet. På denne måten lyktes de i å stoppe det mest belastende stresset på sin egen arbeidsplass. Gjennom analysene oppdaget de at det som synes å være umiddelbart umulig å påvirke, noen ganger kan løses opp og endres. Ikke alle delprosjektene lyktes i å oppnå de ønskede resultatene. Likevel uttrykte de ansatte på tvers av alle delprosjektene at de greide å forbedre dialogen og samarbeidet i hele distriktet, samt å synliggjøre og legitimere problemer som kan forårsake stress. «Nå kjenner vi metoden» – var svaret på hvordan fremtidens problemer kunne løses. Deltakerne tok i bruk den metodiske oppfordringen om demokratiske og deltakende prosesser i prosjektet. På denne bakgrunn har prosjektets frirom gitt en bestemt type læring som påvirkes ved at hverdagens erfaringer brytes opp, omstruktureres, berikes og inngår i nye sammenhenger i form av myndiggjørende og sosiale læringsprosesser. Det ble imidlertid oppsummert at det å stoppe stress i eldreomsorgen generelt, krever mer omfattende reguleringer og forandringer i strukturene i arbeidsmarkedet enn hva ansatte, ledelse og forskere i dette prosjektet hadde innflytelse på. Likevel oppsummerte Stopp Stress-prosjektet at det ikke var noe vesentlig de kunne ha gjort annerledes. De hadde til en viss grad lyktes i å avdekke de strukturelle vanskelighetene for de ansatte og i avsløre hvordan den frosne virkeligheten så ut (Husted & Tofteng, 2013).

2 *Bedre Dialog-prosjektet*: Studentene oppsummerte at Fremtidsverkstedet og de andre verkstedene fungerte til å legge til rette for å gjøre erfaringer med demokratiske prosesser for å styrke seg selv som subjekt og bli drivkraft i utviklingen av sitt eget bachelorprosjekt. I starten av prosjektet forholdt studentene seg til oppdragsgiverne som ytre fast definerte og upåvirkelige strukturer ut fra den tradisjonelle studentrollen. Men gjennom refleksjon over erfaringer med utviklingen av arbeidsprosessene i prosjektet ble det etter hvert avdekket muligheter til å påvirke de ytre strukturene og relasjonene til oppdragsgiverne. De to prosjektgruppene hadde svært ulike erfaringer med sine oppdragsgivere. Hos den ene studentgruppen fremsto oppdragsgiveren som en som åpent forkastet den tradisjonelle oppfatningen av studentrollen og forventet at studentene skulle bidra som selvstendige partnere og subjekter i reelle dialoger. For denne gruppen bidro den utopiske horisonten i Fremtidsverkstedet til at de greide å utnytte det handlingsrommet som oppdragsgiveren åpnet for i deres oppdragsprosjekt. De kom opp med alternativer til oppdragsgivers faglige innspill og utviklet seg til likeverdige faglige partnere. Mens den andre studentgruppen opplevde at det ble forventet at de skulle akseptere rammene som oppdragsgiveren bestemte, og at de fra starten av «ble satt som tilskuere til sitt eget prosjekt». Studentene i denne gruppen opplevde imidlertid etter hvert at opplevelsen av frirom som ble utløst i Fremtidsverkstedet, ble et viktig bidrag til å snu det fastlåste forholdet til oppdragsgiveren. De ble konfrontert med egne utopier på nytt etter noen uker ved at forskeren ble «advokat» for deres tidligere utopiske perspektiver fra Fremtidsverkstedet (Jungk & Müllert, 1984; Schwencke, 2007). Denne konfrontasjonen mellom fantasien om å være drivkraft i prosjektet og opplevelsen av en underordnet rolle i virkeligheten kom som et «sjokk» for studentene. De oppdaget hvordan de hadde levd seg inn i den tradisjonelle studentrollen uten å selv være drivkraften i å legge en utviklingsstrategi i ønsket retning. Opplevelsen av å bli konfrontert med seg selv og sine egne ønsker bidro til undring, refleksjoner og etter hvert endringsprosesser i det praktiske arbeidet. Studentene så arbeidet sitt på nye måter, de måtte snu, og de tok nye initiativer i bachelorprosjektet og førte det godt i land slik de ønsket. Ut over i prosjektperioden reflekterte studentene aktiv over de undervisnings- og læringsprosessene

som høgskolen legger opp til, og de ble aktive i diskusjonen om nye strukturer og for å utvikle allmenn kunnskap om prinsipper og organisering av studentprosjekter ved høgskolen (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighetsprosjektet:* Det ble særlig lagt vekt på å få frem sammenhengene mellom individuell myndiggjøring og samfunnsperspektivet. Det kom frem hvordan de umiddelbare erfaringer i de demokratiske samarbeidsprosessene i Fremtidsverkstedet kunne brukes til reflektert erfaring i dagliglivet utenfor verkstedet. Deltakerne kunne bruke frirommet i verkstedet til å utvikle felles refleksjoner omkring faglighet i forhold til vurdering av kvalitet i arbeidet. Frirommet ble en aksjonsforskningsmetode som bidro til å utvikle nye kunnskaper både om det flyktige arbeidslivet og veier ut av det. Dessuten viste det seg å være en metode som åpnet deltakernes oppfatning av at slike frirom kan bidra til at de kan de fungere som ansatte uten ledelsens dagsorden. Deltakerne opplevde også myndiggjøring i selve treningen med å formidle og fremlegge egen arbeidssituasjon overfor hverandre og den andre gruppen. De to faggruppene utviklet også evne og ferdigheter til å plassere sitt eget fagområde inn i en samfunnsmessig ramme. De speilte hverandre og seg selv inn i et annet arbeidsområde. Dette ga dypere innsikt i arbeidsmiljøproblemer, deres utvikling og potensielle løsninger, og de uttrykte at de opplevde å gjenvinne respekten i offentlig sektor. Dessuten kom det frem at forskerne og deltakerne sammen utviklet en kritisk vinkling på den flyktige og fleksible produksjonen. Forskersubjektiviteten og forskningsfeltets teorier ble på den måten tydelig til stede i resultatene (Nielsen et al., 2010).

Resultatene i de tre eksempelprosjektene ble svært ulike. Siden de hadde ulike hensikter med prosjektene sine, kan det tyde på at alle oppnådde noe av det de ønsket både på det individuelle nivået og på det kollektive, og både med lokale forbedringsprosesser og med å utvikle noe allmenn kunnskap. Det kan virke som at de i alle forskningsprosjektene greide å lage et felles tema i Fremtidsverkstedet som deltakerne gjorde til sitt eget, og systematisk kunne holde fast ved den særegne regelstrukturen. Det som vel kan reises til diskusjon, er i hvilken grad det i prosjektene ble gjennomført så grundige myndiggjørende prosesser, både individuelt og som kollektive strukturer, at det gode endringsarbeidet

kunne videreføres lokalt, og at det kunne utvikles strukturelle endringsprosesser i samfunnet for øvrig. Dette er en av de store utfordringene både i gjennomføring av Fremtidsverkstedene og i aksjonsforskning for øvrig, som tidligere nevnt i denne artikkelen.

Avslutning

Hensikten med denne artikkelen har vært å utdype og drøfte innholdet i myndiggjøringsbegrepet og den betydningen begrepet har i de demokratiske prosessene når man skal forske *med* deltakerne i aksjonsforskning. Artikkelen har prøvd å gi noen nye perspektiver på myndiggjøringsbegrepet i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR, belyst gjennom tre eksempelprosjekter. Innledningsvis ble det stilt tre spørsmål: Hva vi legger i myndiggjøring? Hvorfor er myndiggjøringsbegrepet interessant for aksjonsforskningen? Hvilke utfordringer har aksjonsforskere når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne?

Hva legger vi i myndiggjøring? Det er tydelig at ingen av eksempelprosjektene bruker myndiggjøringsbegrepet som et statisk begrep, i betydningen «bemyndigelse». Det virker som om forskerne systematisk legger til rette for og ønsker at deltakerne gjennom sine egne myndiggjørende prosesser kan utvikle subjektiviteten sin, og dermed bruke sine erfaringer og refleksjoner til å bli drivkrefter i kunnskapsutviklingen i prosjektene. Diskusjonen om innholdet i empowerment må føres videre, fordi begrepet rommer stor bredde og mange mulige tolkninger. Særlig innenfor aksjonsforskning er det viktig å forholde seg til begrepet for å tydeliggjøre selve forskningsprosessen, hva vi legger i å forske *med*, og hvilke konsekvenser dette har for forskerrollen.

Hvorfor er myndiggjøringsbegrepet viktig og interessant for aksjonsforskningen? I alle prosjektene begrunnes myndiggjøringsprosessene med at deltakernes ekspertise gjennom deres konkrete og lokale erfaringer fra arbeidssituasjonen og hverdagslivet kan bli grunnlaget for både kunnskapsutviklingen og for de lokale forbedringsmulighetene. Eksempelprosjektene tydeliggjorde at myndiggjøringsbegrepet og -prosessen

åpnet for å utvikle «*en felles horisont*» med samarbeidspartnerne og dermed muligheter for alternativ til at forskeren blir satt i en posisjon med «*fordobling av virkeligheten*» ved å se verden gjennom en annens øyne. Utviklingen av en slik felles horisont kan bidra til en kunnskapsutvikling som skjer i samarbeid med ulike yrkesgrupper, der forskeren bidrar med sin særegne fag- og forskerkompetanse, som en av flere kompetanser. Aksjonsforskningen kan dermed bidra til å utvide forskningsbegrepet slik at forskeren ikke lenger har enerett på det som kan kalles forskning.

Hvilke utfordringer har aksjonsforskere når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne? Gjennomgangen av eksempelprosjektene viser flere utfordringer for aksjonsforskeren. Nedenfor oppsummeres noen av dem.

Utviklingen av et bredt «*felles tredje*» som alle deltakerne kunne skrive seg inn i, og som rommet de ulike interessene og sidene ved det felles aksjonsforskningsprosjektet, ble vist stor oppmerksomhet i oppstarten av de tre eksempelprosjektene. I forlengelsen av et felles objekt for prosjektet ble det også en utfordring å formulere et felles tema for Fremtidsverkstedet slik at deltakerne kunne gjøre det til sitt eget, og dermed åpne for myndiggjørende prosesser gjennom frirommet.

For å styrke de demokratiske prosessene kom det også frem at det i oppstarten ble lagt vekt på at deltakerne fikk en aktiv og styrende rolle i prosjektet slik at de kunne ta eierskap til forskningsprosessen. I fellesskap med forskerne systematiserte og konkretiserte de den uferdige prosjektplanen. Dessuten ligger en utfordring i å gjøre praktiske tiltak for konkret gjennomføring, tid, ressurser og oppfølging slik at aksjonsforskningsprosjektet i sin helhet kunne oppleves som meningsfullt for deltakerne.

En annen utfordring var utviklingen av en tydelig demokratisk forskerrolle. Det ble understreket at det var viktig at forskeren måtte klargjøre sin forforståelse og sitt teoretiske og metodiske ståsted. Som en del av forforståelsen måtte forskeren klargjøre i praksis hvordan hun skulle forholde seg til deltakerne. Relasjonen skulle baseres på «*øyenhøyde*», i motsetning til en innebygd hierarkisk relasjon, som det ble uttalt i de danske prosjektene.

Interessenøytralitet fra forskerens side ble en utfordring i Bedre Dialog-prosjektet, der forskeren var intern. Det ble etter hvert nødvendig å

avklare rollekonflikten som oppsto mellom forskerrollen og rollen som veileder av bacheloroppgaven. Veilederrollen var uunngåelig knyttet til å representere institusjonens strukturer og ville i siste instans være bundet til å fungere evaluerende og medvirke til å gi studentene karakterer på bacheloroppgaven. Forskeren gikk etter hvert formelt ut av veilederrollen og fungerte bare som oppfølgende forsker og fikk dermed en tilnærmet interessenøytral posisjon. For studentene ble denne rolleendringen avklarende og bidro til å åpne frirommet i forskningssituasjonen.

Tilrettelegging for evaluering av forskningsprosjektet og analyseprosessen i fellesskap skapte også utfordringer. Det ble lagt stor vekt på transparens, synlighet i prosessen, detaljerte prosessbeskrivelser og tydelige analyser underveis. Forskerne måtte skape rom for at deltakerne skulle få distanse til problemstillingen og den konkrete prosessen for at de sammen etter hvert kunne rette oppmerksomheten mot å analysere de allmenne perspektivene i kunnskapsutviklingen.

På bakgrunn av erfaringer fra eksempelprosjektene er det viktig å trekke frem at for at *«forske med»*-perspektivet i aksjonsforskningsprosjektet skal bli reelt demokratisk, meningsfullt og myndiggjørende for alle deltakerne, er det avgjørende at forskeren tenker igjennom og vurderer sitt eget ståsted og verdigrunnlag. Den normative forskerrollen er krevende fordi man blir konfrontert med sine egne myndiggjøringsprosesser som forsker når man ønsker å bidra til å etablere et reelt frirom for deltakerne og dermed deres egne myndiggjørende prosesser. Det systematiske arbeidet med forskerrollen og forskningsprosessen gir muligheter til å bruke lokal kunnskap og ekspertise til å utvikle ny allmenn kunnskap og bygge valid og relevant forskning. Brukt på denne måten kan empowermentbegrepet være et relevant og meningsfullt verktøy i aksjonsforskningen.

Referanser

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment.* New York: Herder and Herder.

Arbeids- og sosialdepartementet. (1977/2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven).* Hentet 9. mai 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62

Dewey, J. (1916/2010). *Democracy and education*. Boston: Mobile Reference.
Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Freire, P. (1988). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield.
Helse- og omsorgsdepartementet. (1999). *Pasient og brukerrettighetsloven.* Hentet 8. mai 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63/
Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reizlers forlag.
Husted, M. & Tofteng D. (2006). The common third. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory.* Maastericht, Netherlands: Shaker.
Husted, M. & Tofteng, D. (2013). *Evaluerings af stop stress 2013*. København: Danish University Colleges. Hentet 20. oktober 2020 fra https://www.ucviden.dk/da/publications/stop-stress-evalueringsrapport-2013
Jungk, R. & Müllert, N. R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder.* København: Forlaget Politisk Revy.
Larsson, A.-C. & Nordmark, S. (2016). Empowering dialogues. A way to democratise knowledge production? I Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (Red.), *Action research for democracy*. New York: Routledge.
Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46 https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
Negt, O. (1994). Hva trenger arbejdere å lære i dag? I B. S. Nielsen (Red.), *Arbejd og Subjektivitet.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. København: Kurasje.
Nielsen, B. S. (1997). Det eksemplariske princip. I K. Weber, B. S. Nielsen & H. S. Olsesen (Red.), *Modet til fremtiden*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
Nielsen, B. S., Larsen, K., Olesen, H. S. & Weber, K. (Red.). (1994). *Arbejde & subjektivitet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Nielsen, K. Aa. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaperne: På tvers av fagkulturer og paradigmer.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Nielsen, L. D., Nielsen K. A., Munck-Madsen, E. & Hartmann-Petersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flygtighet og frirum – en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Nielsen, L. D. (2006). The methods and implication of action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory*. Maastericht, Netherlands: Shaker.
Pant, M. (2014). Empowerment. I Coghlan & Brydon-Miller (Red.), *The SAGE encyclopedia of action research*. United Kingdom: SAGE.

Schwencke, E. (2006). Free space in action research and in project oriented traineeship. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: Beyond practice and theory* (s. 371–387). Maastricht: Shaker Publishing.

Schwencke, E. (2007). *Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter. Myndiggjørende utdanning for IT-studenter* (Ph.d.-avhandling). Roskilde: Roskilde Universitetscenter. https://forskning.ruc.dk/en/publications/bedre-dialog-og-frirom-i-oppdragsprojekter-myndiggjørende-utdanni

Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357–379). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2015). Prosjektorganisert erfaringslæring. Et bidrag til debatten om kvalitet i kunnskaps- og kompetanseutviklingen innen profesjonsrettet utdanning. I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (s. 68–95). Kristiansand: Portal forlag.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar.* Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for Sosiologi.

Thesen, J. & Malterud, K. (2001). 'Empowerment' og pasientstyrking – et undervisningsopplegg. *Tidsskrift for Den norske legeforening.* Hentet 14. januar 2020 fra https://tidsskriftet.no/2001/05/kronikk/empowerment-og-pasientstyrking-et-undervisningsopplegg

Thorsrud, E. & Emery, F. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.

KAPITTEL 3

Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning

Dag Husebø og Geir Skeie
Universitetet i Stavanger

Øystein Lund Johannessen
VID Vitenskapelig høgskole

Abstract: The article discusses how dialogue is understood and used in selected action research literature, based on an investigation of published research internationally. It also draws on the authors' own experiences from action research in Norway, in particular projects investigating interreligious dialogue and relationships in schools and local communities. The aim is partly to describe and analyse how dialogue as a concept is understood and used in action research, and partly to discuss how this analysis can inform future action research. We find that in action research, dialogue is used both to express features of collaborative relations and as a theoretical concept with an analytical function. This makes it possible to describe an interface between action research and dialogical practice which is illustrated by a model with two crossing axes. One axis illustrates a continuum from the procedural to the substantial, from an emphasis on rules for 'doing' to emphasis on content and ways of 'knowing'. The other axis illustrates a continuum from individual ability and participation to collective commitment. Together these two crossing axes form a matrix that can be used for analysing the use and signinficance of 'dialogue' as a concept in action research. The authors argue that the concept of dialogue seems to be widely used in action research and to express basic values and concerns of this research, but that increased reflection and deliberation about the content of the concept and it use could contribute to more clarity regarding the implications of such values and concerns.

Keywords: educational action research, dialogue, values and concerns in action research, religious and cultural diversity in and out of school

Sitering av denne artikkelen: Husebø, D., Skeie, G. & Johannessen, Ø. L. (2020). Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 3, s. 81–106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch3

Innledning

I denne artikkelen tar vi opp bruken av dialog som begrep, hvilke fenomener det viser til, og diskuterer hvilken funksjon det kan ha i aksjonsforskning. Bakgrunnen er dels at vi har gjennomført flere forsknings- og utviklingsprosjekter hvor dialog har vært sentralt, og dels at vi har sett nærmere på bruken av dialogbegrepet i aksjonsforskningens vitenskapsteori. I det følgende undersøker vi hvordan dialog og dialogbegrepet er tatt i bruk i utvalgt aksjonsforskning de seneste årene. Vår antakelse er at denne utforskningen skal lede oss nærmere en forståelse av hva slags relasjoner vi finner mellom aktørene i denne typen forskning og av ledende verdier i aksjonsforskning.

Våre erfaringer fra aksjonsforskningsprosjekter vi har vært involvert i de siste 10–15 år, er at de har sprunget ut av nettverk som eksisterte før aksjonsforskningen ble iverksatt. Det har vært ulike typer samarbeid mellom forsknings- og praksismiljøer, slik som studentpraksis i lærerutdanning, etter- og videreutdanningstilbud i den aktuelle sektor eller oppdrags- og følgeforskning, men også forskningsprosjekter uten direkte kobling til praksisutvikling. Etter hvert bidro selve aksjonsforskningen til en selvforsterkende nettverksbygging med ulike ringvirkninger. En side ved dette er de kontaktnett som oppstod mellom personer i ulike posisjoner: forskere, skoleeiere, skoleledere og lærere. Et eksempel er når forskere samarbeider med lærere på en skole hvor man også har studenter i praksis. Praksisapparatet gir da muligheter for kontakt med skoleeier, skoleledelse og lærere. Slik «kontakt» kan få en særskilt kvalitet fordi man oppfatter seg å ha felles verdier, visjoner eller ideer og gode mellommenneskelige relasjoner. Vi kan tale om kontaktnett av to typer, som overlapper i større eller mindre grad. Det ene er knyttet til formelle eller strukturelle forbindelser mellom våre arbeidsplasser og bestemte yrkesrelaterte oppgaver. Det andre handler om personrelasjoner, nærmere bestemt erfaring med at man arbeider godt sammen, og at man har noen viktige felles verdier og visjoner. Vi og andre har flere ganger spontant formulert dette som at vi har en «god dialog».

Vår aksjonsforskning har altså sprunget ut av personbaserte nettverk der aktører på ulike arbeidsplasser har sett muligheter for samarbeid med forskere om utvikling av egen praksis. Denne type nettverk har

bestått av både formelle og uformelle relasjoner, og vi kan derfor si at de verken har klare grenser eller noe klart sentrum. Når disse nettverkene har dannet utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjekter, er det ikke et bestemt mønster for hvem som har tatt initiativet, det er heller behov som har vært utgangspunkt. Det kan være en skole med et utviklingsprosjekt som har tatt kontakt med forskningsmiljøet, eller det kan være forskerne som har fått en idé om et prosjekt de vil søke midler til, og som derfor har tatt kontakt med praksisfeltet. Noen konkrete prosjekter vi har vært engasjert i de senere år, som omhandler dialog, inspirerte oss til å utforske bruk og funksjon av dialog som begrep og fenomen i aksjonsforskning.

I det følgende vil vi først presentere en analyse av hvordan dialogbegrepet brukes i etablert aksjonsforskningslitteratur. Deretter vil vi beskrive noen aksjonsforskningsprosjekter vi selv har gjennomført hvor dialog har stått sentralt og vært en del av tematikken. Vi viser hvordan disse «dialog-prosjektene» kan være med på å informere om et skille mellom undersøkelse av dialogaktiviteter og utforskning av dialog som teoretisk begrep som vi mener å kunne se som et mønster. Gjennom å klargjøre dette skillet kan vi bidra til refleksjonen over sentrale aspekter ved aksjonsforskning. Dette tar vi med oss inn i den avsluttende diskusjon av dialogens plass innenfor aksjonsforskningens teori og metodologi. Vår metode er dermed å drive teoriutvikling gjennom refleksjon over egen forskningspraksis sett i lys av etablert kunnskap. Forskningsspørsmålet er: Hvordan blir dialog forstått og brukt i utvalgt aksjonsforskning?

Aksjonsforskning og dialogperspektiver fra forskningslitteraturen

I aksjonsforskningslitteraturen er det ikke uvanlig å møte dialogbegrepet når forskere ønsker å understreke likeverd og demokratisk kommunikasjon, slik vi kan finne det f.eks. i introduksjonen til en velkjent håndbok:

> … action research […] calls for engagement with people in collaborative relationships, opening new 'communicative spaces'in which dialogue and development can flourish. (Reason & Bradbury, 2008, s. 3)

En rekke andre artikler i den samme håndboka bruker også dialogbegrepet, oftest med vekt på den likeverdige samtalen mellom aktørene. Det er særlig tydelig i den innflytelsesrike litteraturen om dialogkonferanser, som har vært brukt både innenfor utdanningsfeltet og i arbeidslivet mer generelt. Her handler dialog om å sikre trygge kommunikative rom der profesjonsutøvere som deltar i utviklingsprosjekter, kan tegne et felles kart over situasjonen og belyse felles utfordringer ut fra ulike synsvinkler. Vekten er på likeverdig kommunikasjon og samhandling, tydelig knyttet til demokratiske prosedyrer i prosessen. Det legges her ikke vekt på personlige relasjoner eller eksistensielle spørsmål (Gustavsen, Hansson & Qvale, 2008, s. 70).

For å sikre oss et mer representativt bilde av aksjonsforskeres bruk av dialogbegrepet har vi gjort et søk på begrepet «dialogue» i tidsskriftet Educational Action Research Journal (EARJ), noe som har gitt i alt 600 treff. Vi har ikke gått gjennom hele dette materialet, men begrenset vår gjennomgang til de 15 artiklene som har dialog som et nøkkelord og/eller har det i tittelen.[1] Stikkprøver i de øvrige artiklene tyder på at begrepet der primært brukes positivt eller nøytralt om kommunikasjon i et empirisk felt, uten at det gis et distinkt begrepsmessig innhold. Vi har imidlertid ikke vært opptatt av språkbruk som sådan, men av begrepsforståelsen slik den utvikles og anvendes eksplisitt eller implisitt i de tekstene der dette er tema, og derfor er det de 15 utvalgte artiklene som vi presenterer en analyse av nedenfor.

De 15 artiklene som vektlegger dialog mer eksplisitt, gir et samlet inntrykk av at når aksjonsforskere benytter dialogbegrepet aktivt, så handler det også om å aktivere positive konnotasjoner som begrepet gir, og som allerede er antydet. Dialog brukes på en måte som gir assosiasjoner til demokrati og likeverd og en form for kommunikasjon og samhandling der grupper eller individer nærmer seg en felles tematikk med gjensidig respekt for og anerkjennelse av hverandres ulike utgangspunkt. Dialogbegrepet

1 Søk foretatt 05.10.2019 gjennom tidsskriftets forlagsside (https://www.tandfonline.com/toc/reac20/current). Følgende artikler ble funnet med «dialogue» som «keyword» eller i «title»: Ahmad, Gjøtterud & Krogh, 2016; Helskog, 2014, 2015a, 2015b; Kuntz, Presnall, Priola, Tilford & Ward, 2013; Luby, 2014; Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010; Moustakim, 2007; Postholm, 2009; Rönnerman, Salo, Furu, Lund, Olin & Jakhelln, 2016; Salter, Douglas & Kember, 2017; Sanderse, 2016; Seeley, McAteer, Osorio Sánchez & Kenfield, 2019; Thoresen & Norbye, 2019; Tragoulia & Strogilos, 2013; Weiler, 2001; Wood, McAteer & Whitehead, 2019.

konnoterer videre til bevissthet om ikke å ta i bruk makt for å dominere samtalen og samhandlingen for å få satt sin vilje igjennom eller for å få sin forståelse akseptert som den gjeldende. Av dette følger gjerne også at man vil legge til rette for en spørrende eller undersøkende samtaleform der partene i samtalen er mer rettet mot og åpne for den/de andres erfaringer, forståelser og motivasjoner enn å fremme sine egne tilsvarende. Dette kan kalles dialogbegrepets grunnleggende og allmenne verdiinnhold.

Vekt på åpen samtale finner vi blant annet i deler av det nordiske aksjonsforskningsmiljøet, slik som i en oversiktsartikkel fra «The Nordic Network for Action Research» (Rönnerman et al., 2016). Her understrekes det at dialog forstås som spesifikke prosedyrer for å delta i felles kunnskapsproduksjon (Rönnerman et al., 2016, s. 49). Selv om dette sies tydeligst i forbindelse med beskrivelsen av dialogkonferanser, så gjennomsyres også artikkelen for øvrig av et deliberativt dialogbegrep (Rönnerman et al., 2016, s. 51). Noe tilsvarende kan spores i en rapport fra et nystartet «global assembly for knowledge democracy», der aksjonsforskere ville undersøke hva slags prosesser som foregikk (Seeley et al., 2019). Dialog betyr her likeverdig og demokratisk samtale, inkludert en bevissthet om de maktforhold som kan true med å velte dette. Det samme idealet er diskutert i Wood et al. (2019), hvor tematikken dreier seg om aksjonsforskning og kunnskapsdemokrati på et globalt nivå, og der det legges vekt på betydningen av ulike stemmer, intersubjektivitet og kritisk undersøkelse av «status quo» (Wood et al., 2019, s. 13–14).

Mens de tidligere nevnte dialogkonferansene i større eller mindre grad har vært knyttet til organisasjonsutvikling (se også Lund i denne boka, kap. 4), finnes det andre artikler i EARJ som har tatt med seg dialogbegrepet inn i klasserommet. Gordon Wells taler om dialogisk utforskning («dialogic inquiry») som en didaktisk tilnærming i undervisningsfag. Han gjør bruk av Dewey, Vygotski og Bakhtin i synet på undervisning og læring og understreker at aksjonsforskningen er dialogisk idet det etableres en samarbeidende relasjon mellom forskere og lærere som resulterer i utviklende studier av klasseromspraksis og annet pedagogisk utviklingsarbeid (Wells, 1999, 2009). Vi finner dermed at dialogisk utforskning her er presentert som et ideal *både* for (fag)didaktikk (undervisning og læring) og aksjonsforskning.

Sanderse (2016) presenterer et prosjekt knyttet til «character education» og hans bidrag viser hvordan «aristotelisk dialog» i aksjonsforskningen ligger i nærheten av de deliberative idealer vi ovenfor har pekt på i litteraturen om dialogkonferanser. Samtidig er det moralfilosofiske aspektet mer sentralt i omtalen av "aristotelisk aksjonsforskning" som en utvikling av læreres praktiske klokskap. Gjennom dialogiske fellesskap reflekteres det over det moralske grunnlaget for læreres handlingsvalg og om hvordan overordnede verdier kan omsettes til praktisk handling (Sanderse, 2016, s. 456).

Selve dialogbegrepet som sådan blir ikke eksplisitt definert, men det pekes på at deltakerne i de etablerte dialogiske fellesskapene førte profesjonsbaserte samtaler inspirert av filosofi-med-barn-tradisjonen (s. 454). Her er det mange likheter med tenkning i andre deler av utdanningsforskningen hvor det ikke behøver å være tale om aksjonsforskning og profesjonsfellesskap, men der dialog er knyttet til den gode klasseromsamtalen. Idealet er at elever og lærer sammen tar opp etiske, filosofiske og politiske temaer som antas å kunne berøre deltakerne personlig, og der en anerkjennende og likeverdig samtaleform, og trening i å stå i respektfull meningsbryting og akseptert uenighet, er sentralt.

I norsk sammenheng har denne måten å tenke klasseromsinteraksjon på røtter i den såkalte «dialogpedagogikk», som blant andre Lars Løvlie utviklet med grunnlag i pedagogisk filosofi fra en kontinental danningstradisjon og med vekt på diskursetiske perspektiver (Løvlie, 1984). Dialogpedagogikken har i de senere år blitt direkte forbundet med aksjonsforskning av Guro Hansen Helskog, som har utviklet en bestemt metode («dialogos») for gjennomføring av strukturerte dialoger der blant annet filosofisk samtale og dialog mellom religioner og livssyn inngår, og tre av hennes artikler inngår i vårt materiale fra EARJ (Helskog, 2014, 2015a, 2015b).[2]

I materialet finnes også dialog brukt som betegnelse på en bestemt form for intervensjon fra forskersiden, nemlig et utviklingsprosjekt med fokus på inkludering (Tragoulia & Strogilos, 2013). Dialogbegrepets rolle er her å bidra til en innholdsmessig forståelse og en dekonstruksjon av

2 Interesserte henvises også til Stokke & Helskog, 2014.

verdier knyttet til utdanning. Det er bestemte filosofiske oppfatninger om dialog og sokratiske idealer som ligger til grunn, slik at dialog kan være et redskap for å bidra til at deltakerne kommer til en felles forståelse av midler og mål. Gjennom dialogen dekonstrueres tidligere praksiser og oppfatninger om inkludering og samarbeid (Tragoulia & Strogilos, 2013, s. 497). Denne typen prosess blir beskrevet som "dialektisk" fordi den får frem motstand og stimulerer til selvrefleksjon. Forskerne hevder derfor at dette kan lede til positiv endring gjennom at dialektikkene åpner for mer rettferdige pedagogiske praksiser, som åpner for å kunne dekontrueres, slik at dette bidrar til endring og utvikling av bedre livskvalitet, både for praktikere og barna (Tragoulia & Strogilos, 2013, s. 503).

Aksjonsforskere vi møter i artiklene fra EARJ, knytter også dialog til bestemte ferdigheter som kan beskrives og utvikles, slik Luby (2014) gjør. Her rapporteres fra et utviklingsprosjekt hvor man ønsker at elevene tilegner seg dialogferdigheter både når det gjelder å bygge positivt (men ikke ukritisk) på hva andre sier, men enda mer ved å gå kritisk-konstruktivt i møte med andres ideer gjennom en utforskende samtale (Luby, 2014, s. 58). I artikkelen pekes det på hvordan slike generelle ferdigheter kan utvikles gjennom interreligiøs dialog i religionsundervisningen og at de samme ferdigheter er viktige for å gjennomføre en positiv interreligiøs dialog.

Også Salter et al. (2017) har satt søkelys på utvikling av bestemte ferdigheter, men bruken av dialogbegrepet er likevel mer teknisk eller instrumentell i den sammenligning som gjøres av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon med online-kommunikasjon i et praksisutviklingsprosjekt. Her er begrepet «critical reflective dialogue» brukt både i artikkelens tittel, abstract og nøkkelord (Salter et al., 2017, s. 790), noe som var grunnlag for at den ble innlemmet i vår undersøkelse. Imidlertid brukes ikke begrepet dialog en eneste gang i selve artikkelen, der er det istedet tale om ulike former for «discussion». Dermed problematiserer de ikke forståelsen av dialog, men bruker begrepet først og fremst som en (teknisk) betegnelse på den mest kvalifiserte form for diskusjon, ut fra visse kriterier (deltakelse, refleksivitet, kritikk, dybde).

I de varianter av dialogisk utforskning som hittil er nevnt, handler det mye om hvordan den åpne og likeverdige samtalen (dialogen) mellom

deltakere innebærer dypere læring og/eller mulighet for praksisutvikling. Videre peker disse aksjonsforskerne på en indre sammenheng mellom denne typen dialog og aksjonsforskningens metodologiske idealer. Dialogen mellom aksjonsforskeren og praktikeren ses som analog med dialogen mellom deltakere og det de arbeider med å utvikle.

Også i artikkelen av Weiler (2001) finner vi en lignende forståelse av dialog, der det transformative sikte står sentralt. Det er tale om «a process to deeper understandings, increased dialogue and more meaningful actions» (Weiler, 2001, s. 414). I dette prosjektet, som omfattet studenters introduksjon til forskningsarbeider som del av deres yrkeslærerutdanning, var det viktigste å få til en bred endringsprosess i stab og blant studenter. Aksjonsforskning som forskningsmetode stod sentralt, og dialog blir sett som starten på et paradigmeskifte i synet på forskning (Weiler, 2001, s. 415): Dialog forstås som en måte å håndtere ulike posisjoner og perspektiver på, og det legges vekt på at de spenninger dette innebærer, er en positiv sak som øker sjansen for vekst (Weiler, 2001, s. 430). Den viktigste spenning eller dikotomi som de peker på, går mellom å følge prosedyrer og å være innovativ.

Det samme perspektivet finnes hos Thoresen og Nordbye (2019), som har beskrevet hvordan reflekterende skriving kombinert med etterfølgende dialog innenfor jordmorutdanning inngikk i et aksjonsforskningsprosjekt (Thoresen & Norbye, 2019). Poenget deres er særlig at dialog mellom studenter og mellom studenter og lærere anses å styrke felles læring og å bidra til positiv endring. Det relasjonelle ved dialogen understrekes med henvisning til McNiff, og koblingen mellom tekstskaping og dialog knyttes til Bakhtins dialogiske teori. Det pekes også på at skriving øker sjansen for den produktive «indre dialog» hos deltakerne, og her trekkes det veksler på Hannah Arendt, som beskriver tenkning nettopp som en indre dialog (Thoresen & Norbye, 2019, s. 12). Slik blir dialog både en undervisnings- og læringsmetode, samtidig som denne er begrunnet i omfattende teoretiske referanser. På den måten kombinerer Thoresen og Nordbye konkret praksisutvikling med å bidra til teoriutvikling i aksjonsforskningen.

De utvalgte artiklene fra EARJ gir til sammen et ganske broket bilde når man undersøker aksjonforskeres bruk av dialogbegrepet, samtidig

som de konvergerer ved å forstå begrepet positivt, verdiladet og knyttet til selve aksjonsforskningens grunnleggende idealer. Begrepet fremstår til dels som en bro mellom den filosofisk-verdimessige vitenskapsteoretiske basis og den verdibaserte praksisutvikling som skjer i feltet.

I stedet for å umiddelbart gå videre med analysen av funnene fra denne gjennomgangen av et representativt utvalg aksjonsforskningslitteratur, vil vi i det følgende først beskrive et knippe egne forskningsprosjekter hvor dialogbegrepet og dialogiske fremgangsmåter har stått sentralt. Målet vårt med dette er å se et slikt gjenmøte med eget forskningsarbeid i sammenheng med akjonsforskningslitteraturens begrepsbruk. Vi vil først presentere prosjektene kort og deretter ta for oss hovedtrekk ved hvordan dialog ble drøftet teoretisk og metodologisk og operasjonalisert metodisk og undervisningsmessig. Til slutt vil vi analysere og diskutere det samlede bildet og på bakgrunn av det foreslå en modell som visualiserer begrepsarkitekturen.

Egne erfaringer fra dialogorienterte prosjekter

Vi har selv vært engasjert i flere prosjekter som har hatt til felles at de kretser omkring begrepet og fenomenet dialog, nærmere bestemt dialog mellom mennesker med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Disse prosjektene har det til felles med den omtalte aksjonsforskningen ovenfor at de opererer med et verdiladet dialogbegrep som sentralt i utvikling av menneskelige relasjoner. Et tidlig prosjekt satte søkelys på religionsundervisning som bidrag til dialog i mangfoldige europeiske samfunn (Skeie, 2009b). Et annet internasjonalt forskningsprosjekt var «Religion and Dialogue in Modern Societies (ReDi)» (2014–2018), som så nærmere på interreligiøse relasjoner og dialog i forskjellige urbane kontekster i Tyskland, Norge, Sverige og England. Det overordnede forskningsspørsmålet i ReDi-prosjektet var å undersøke hvilket potensial slike dialoger har for å redusere konfliktnivået i plurale samfunn. Vi deltok i en del av prosjektet som fokuserte på det som ble kalt «dialogisk praksis», og der forskningen bestod i empiriske studier av begrepsbruk og praksis i miljøer og organisasjoner i de ulike landene som var engasjert i interreligiøse dialogaktiviteter (Ipgrave, 2019; Ipgrave & Lippe, 2018). I det norske

delprosjektet lå vekten på ulike former for interreligiøs dialog slik de fremstod i offentligheten (Husebø & Johannessen, 2018; Johannessen & Husebø, 2019a, 2019b). Her kom vi tett på de dialogorienterte aktivitetene som informantene var engasjert i, og som ofte handlet om å myndiggjøre marginaliserte grupper, bekjempe rasisme og fremmedfrykt, bygge gode relasjoner i lokalmiljøet etc.

I Oslo fant vi typiske eksempler på dialogformer knyttet til aktivistdialog, eksistensiell dialog og nødvendig dialog (Leirvik, 2001, 2004). Disse ble gjennom vår forskning komplettert med hybride former som vi analyserte frem, og som pekte på et kontinuum fra «side-by-side dialogues», kjennetegnet ved å forsøke å finne en løsning av felles praktiske konflikter, kriser eller problemer, og til «face-to-face-dialogues», kjennetegnet ved åpenhet for personlige, eksistensielle møter (Husebø & Johannessen, 2018). Jo mer offisiell, organisasjons- og myndighetsstyrt dialogvirksomheten var, jo mer sosialt harmoniserende var målsettingen.

Dialogene ble sett som nødvendige for å lære å leve i et samfunn preget av tros- og livssynsmangfold. I denne type dialoger var det gjerne ledernivået i menigheter og andre sivilsamfunnsorganisasjoner som deltok, og tematikken som dialogen skulle omhandle, var knyttet til nytte på samfunnsnivå. Her oppstod vennskap på tvers av tros- og livssynsposisjoner, og sosiale nettverk ble etablert, samtidig som nye dialoger og ulike prosjekter med mål om å stabilisere og harmonisere mangfoldsbyen Oslo ble utviklet.[3]

Analysen av dialogaktivitet i Oslo pekte også i retning av dialoger som var mindre styrt ovenfra, fra et kommunalt eller organisatorisk nivå. Denne type dialoger hadde et mer individuelt aktivistpreg med deltakelse fra «grasrota», de hadde gjerne et mer spontant preg og innebar et større mangfold, også med tanke på hva de handlet om. Her stod spørsmålet om å bli kjent med hverandres tradisjoner mindre sentralt, og dialogene handlet heller om å bli kjent med hverandre «face-to-face» (Husebø & Johannessen, 2018). Dette var en type dialoger som gjerne unge mennesker engasjerte seg i og viste interesse for. Her fikk det eksistensielle og

3 Se: https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/oxlo-oslo-extra-large-en-by-for-alle/#gref (nedlastet 15.12.2019).

det spirituelle mer plass, og de valgte selv å kalle det de holdt på med for apolitisk. Selv om de mente det var viktig å møtes på tvers av tros- og livssynsgrenser, ville de ikke legitimere sine dialoger i dette. De ønsket å møte hverandre på et nært og subjektivt plan. Ungdommene betraktet det å kunne delta i slike eksistensielle dialoger som en naturlig del av et urbant liv. På samme tid betraktet de evnen til å delta i denne type dialoger som del av en urban kommunikativ ferdighet som både ble oppøvd og styrket gjennom deltakelse i dialogsammenheng. Det å inneha denne type ferdighet analyserte vi frem som en del av unges sosiale kapital. De som evnet å inngå i denne type aktiviteter på funksjonelle og sosialt aksepterte måter, og som var aktive, opparbeidet seg sosial status og fikk stadig styrket sine ferdigheter i å bevege seg mellom ulike miljøer og med funksjon som brobyggere på tvers av ulike miljøer. De ble premissgivende for dialognettverkene og sentrale for å holde dem ved like (Johannessen & Husebø, 2019a).

Gjennom feltarbeidet i Oslo, hvor dialogene ble gjennomført, ble vi oppmerksomme på hva som var tema, og hvordan de var organisert. Det viste seg å være sammenheng mellom dette og hvem som deltok. Dialoger initiert ovenfra ville med større sannsynlighet finne sted i Oslo sentrum og gjerne i sentrale lokaler som Rådhuset, Litteraturhuset og Bethania. Denne type lokasjoner kan sies å ha en ekskluderende effekt på grasrota i den enkelte organisasjon eller menighet, selv om grasrota i denne type dialoger gjerne ble etterlyst. De mer spontane og «face-to-face»-pregede dialogene foregikk ute i lokalsamfunnene og bydelene. Disse ble også gjerne «flyttet rundt på», kanskje nettopp for å markere at når noen er på «hjemmebane», vil andre nødvendigvis være på «bortebane». I jakten på nøytrale og inkluderende dialogarenaer viste det seg å handle om mer enn bare nøytalitet med hensyn til tro- eller livssynsståsted (Husebø & Johannessen, 2019).

I dybdeintervjuer med informanter vi møtte i tilknytning til et byarrangement på Grønlands torg (Religionenes dag), beskrev disse også hvordan det å forholde seg til tros- og livssynsmangfold, og delta i ulike eksistensielle dialogsituasjoner, var en naturlig del av deres byliv. Hverdagsdialogene de var en del av, knyttet seg til familie, venner, naboer, skolekamerater og arbeidkollegaer. Om de var villige til å gå inn i slike

dialoger, var imidlertid avhengig av om de opplevde å ha tilstrekkelig til felles med dialogpartner(ne). For noen pekte likhet da i tros- og livssynsretning, mens andre vektla likhet i en mer grunnleggende verdisammenheng (Husebø & Johannessen, 2018). En fellesnevner som gjaldt på tvers av informantene, var at allmennmenneskelige trekk som imøtekommenhet, toleranse, fordomsfrihet, evne til å vekke tillit og vilje til å dele eksistensielle tanker ble vektlagt. De ble fremhevet som mellommenneskelige kompetanser som var viktige for å delta i dialog og inngå i urbant hverdagsliv.

I tillegg til denne feltforskningen arbeidet vi også med skolerelatert aksjonsforskning. Som del av ReDi-prosjektet ble vi engasjert i et utviklingsprosjekt med klare islett av aksjonsforskning i en videregående skole. Det var snakk om å utvikle ny undervisning i fagene religion og etikk og historie og filosofi, med vekt på dialog. Forskerne tok med seg kunnskap om praksiser og forståelsesmåter fra dialogfeltet i sivilsamfunnet inn i en videregående utdanningskontekst. Vår forskningsinteresse var, i forlengelse av problemstillingene fra ReDi-prosjektet, å undersøke hvordan den dialog mellom mennesker med ulik religion og livssyn som foregår i samfunnet for øvrig, kan aktualiseres i skolen. Videre stilte vi spørsmålet om tros- og livssynsdialoger i klasserommet fremstår som like eller forskjellige fra andre slike samtaler. Her var vi både interessert i hvordan elevene posisjonerte seg i dialoger igangsatt i de to fagene, hvordan de snakket om og forstod tros- og livssynsdialog, og hvordan de opplevde hverandre som dialogpartnere. Endelig var vi nysgjerrig på om dialogaktivitetene produserte noe «nytt» i relasjoner mellom elevene og i deres forhold til stoffet, eller om det var slik at det primært var dem som hadde et positivt forhold til dialog, som fikk noe ut av det hele.

I prosjektet ble dialog som faglig tema (stoff) og som praksis i undervisningen (arbeidsmåte) beskrevet og diskutert i et samarbeid mellom forskere og lærere. Lærerne hadde selv en rekke ideer og perspektiver som de tok med inn i diskusjonen. I gjennomføringen av forskningsprosjektet ble den vanlige arbeidsformen at lærerne og forskerne sammen planla forskningsdesignet og dataproduksjonen på det overordnede nivået (informasjonsmøter og informasjon på elevenes læringsplattform, valg av spørsmålsstillinger til nettbaserte spørreundersøkelser, metoder og tidspunkt for annen dataproduksjon, spesielle intervensjoner som

dialogkafé, analyse og fremskriving av funn m.m.), mens forskerne normalt stod teknisk ansvarlig for dataproduksjon og innledende analyser, og lærerne for selve undervisningen i de aktive periodene.

Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2016–2017 og er dokumentert og diskutert av lærere og forskere i fellesskap (Husebø, Skeie, Allaico & Bjørnevik, 2019). Sammen planla, gjennomførte og dokumentere vi dialogiske praksiser i lærernes egen undervisning for senere å analysere disse, utvikle ny kunnskap og formidle denne overfor elevene selv, på konferanser og i publikasjoner. Det å la elevene bli kjent med våre foreløpige analyser av hva de selv som informanter hadde bidratt med, var viktig med tanke på validering av analysene våre, samtidig som de ga oss et nytt lag med empirisk materiale for videre forskningsmessig bearbeiding. Elevenes kommentarer på våre innledende analyser ga oss en mulighet til å gi dem innblikk i hvordan utdanningsforskning kan foregå.

Det er ikke rom for å gå mer inn i resultatene fra prosjektet her, bortsett fra det som er relevant for videre drøfting av dialog i aksjonsforskning. I prosjektet som helhet ble dialog som didaktisk tilnærming og arbeidsmåte omtalt som dialogisk praksis. Lærerne opererte med et sammensatt dialogbegrep som omfattet dialog som et planleggingsredskap i diskusjoner dem imellom og med forskerne, som inkluderte både verdimessige, strategiske og operative elementer, og som ble vektlagt i ulik grad i de undervisningsoppleggene elevene deltok i. Med andre ord var dialog i bruk på flere nivå. For det første kunne det observeres på et overordnet, teoretisk og verdimessig plan, der lærerne og forskerne var på samme linje i målsettingene for prosjektet, men ikke gjorde noe organisert forsøk på å dokumentere enigheten ut over malene i seg selv. Ellers kom dette frem som del av de mange samtalene om gjennomføring. Vi vil derfor si at dialogen som fant sted i det praksisfellesskapet som ble konstituert, kan betegnes som en «innforstått nettverksrelasjon» av samme type som har kjennetegnet de samarbeidsrelasjoner vi har hatt i andre aksjonsforskningsprosjekter. Dersom vi skal rekonstruere elementer i dette, vil vi peke på det felles verdigrunnlaget knyttet til prosjektets mål og innhold, men også omkring danning og utdanning i noe bredere forstand. Videre dreier det seg om en praktisert respekt for våre ulike roller og utgangspunkter som forskere og praktikere, og som gjør at drøfting

av planer, innhold og gjennomføring skjer gradvis og med bruk av aktiv lytting. Dialog i dette prosjektet handlet også om utføringsnivået, der dialog fungerte som betegnelse på visse operative redskap som ble tatt i bruk for å få til ønskede faglige læringsprosesser i elevgruppen. Selv om vi skiller mellom dialog som verdi og som didaktisk virkemiddel her, er det imidlertid en forutsetning at det er en forbindelse mellom de to, som gjør at virkemiddelet preges av de samme verdier som ligger til grunn for aksjonsforskningsprosjektet som helhet. Slik danner det en bro til den avsluttende diskusjonen om dialog i aksjonsforskningsteorien.

Diskusjon

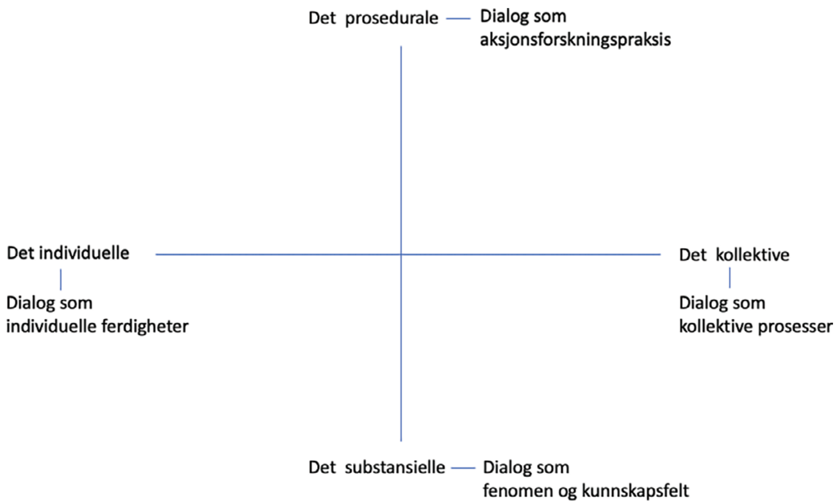
I gjennomgangen av aksjonsforskningspublikasjoner fra EARJ som ble presentert i artikkelens første del, fant vi ulike tyngdepunkt i bruken av dialogbegrepet. En tydelig posisjon kan kalles prosedural. Den legger vekten på det som handler om å organisere og legge til rette for likeverdig deltakelse, om å bruke det gode argument, vise vilje til å lytte og å stille kritiske spørsmål som del av det å gjennomføre forskning i tråd med aksjonsforskningstradisjonen. I dialogkonferansetradisjonen har vi sett at dette gjerne blir forsøkt løst gjennom måter å organisere dialogene på, hvor «communicative spaces» etableres og hvor de enkelte aktørgruppene gis betingelser for å bidra med sin kompetanse på området og lære av hverandre (Gustavsen et al., 2008). Den samme bruken kan også spores i andre bidrag der dialogbegrepet i prosedural forstand brukes til å betegne organiseringen av bestemte former for deltakelse og samhandling (Seeley et al., 2019; Wood et al., 2019).

Denne prosedurale posisjonen i synet på dialog kan kontrasteres med andre studier som legger vekt på det substansielle, der det er det kvalitative innholdet i dialogbegrepet og dets analytiske potensial som står sentralt. Her er det hva dialogen handler om og hva den kan gi av ny kunnskap, en først og fremst er opptatt av. I denne substansielle posisjonen ser aksjonsforskerne nærmere på dialogen i seg selv, hvordan begrepet og begrepsforståelsen kom til å påvirke kommunikasjonen som foregikk underveis, og hva dialogen innebar av refleksjon. Hvilke forståelser av verden gir deltakerne i dialogen uttrykk for gjennom sin måte å være sammen på, og

hvilke trekk kjennetegner det resultat dialogen fører frem til? I publikasjonene vi presenterte innledningsvis, finner vi at aksjonsforskning som tar seg inn i klasserommet, er opptatt av dette. Gordon Wells' etablerte begrep dialogisk utforskning («dialogic inquiry») er knyttet til det substansielle og den analytiske kvaliteten som undervisning og fag kan dra nytte av ved å utforske fagstoff dialogisk (Wells, 1999, 2009). I den samme gruppen vil vi også plassere Helskogs arbeid med dialogiske klasseromssamtaler, med vekt på bestemte kvalitative, innholdsmessige kjennetegn (Helskog, 2014, 2015a, 2015b).

Vi vil på bakgrunn av dette argumentere for en akse i forståelsen av dialog som strekker seg langs et kontinuum fra det prosedurale til det substansielle. Imidlertid finner vi at ikke alle bidragene fra EARJ fanges inn av denne ene aksen. Vi mener også å kunne spore en annen og kryssende akse i det samme materialet og som strekker seg fra det individuelt orienterte til det kollektive. Artiklene til Luby (2014) og Salter et al. (2017) illustrerer dette når de er opptatt av dialogiske ferdigheter hos den enkelte elev i de klasserommene de undersøker. Det samme gjelder Sanderses (2016) vekt på «character education», men da hos lærere, og Thoresen og Nordbye (2019), som peker på den indre dialog hos deltakterne. Dette peker i retning av dialog forstått som en individuell ferdighet, mens artiklene om dialogkonferanser og utviklingspespektivene til Tragoulia og Strogilos (2013) har et mye mer kollektivt tyngdepunkt, der hovedsaken er at en større eller mindre gruppe samler seg om dialogisk virksomhet.

Til sammen får vi dermed en modell med to kryssende akser; en vertikal som strekker seg fra det prosedurale til det innholdsmessige og en horisontal som strekker seg fra det individuelle til det kollektive. De to aksene danner dessuten en matrise med fire ulike «rom» der det går an å plassere inn enkeltbidrag fra aksjonsforskning i ulike posisjoner i disse rommene, avhengig av hvordan de profilerer sin bruk av dialogbegrepet. Vi kan kalle dette en form for begrepsarkitektur som er til hjelp for å fange inn hvordan dialogbegrepet fungerer i bestemte vitenskapelige publikasjoner og praksiser. En slik innplassering er ikke tenkt først og fremst som en endelig kategorisering, men som en hjelp til ytterligere refleksjon over sentrale verdier og relasjoner i prosjektene som omtales.



Figur 1 Modell for posisjonering av dialog i aksjonsforskning

Vi har ovenfor i figur 1 pekt på et kontinuum som strekker seg fra det prosedurale til det substansielle – fra å gjøre til å vite. Når man i aksjonsforskning bruker dialogbegrepet til å betegne og kvalifiserere den typen samtale og samhandling som foregår i grupper, og legger vekt på bestemte regler og metoder for slik praksisutvikling, så kan forståelsen av dialog plasseres i øvre høyre kvadrant i matrisen. Derfor vil vi plassere dialogkonferansetenkningen her, som et redskap for å organisere dialoger som bestemte kollektive prosesser, med vekt på kollektiv læring og kompetanseheving. Samtidig krever den kollektive endringen også at det foregår individuell læring, og ulike prosjekter kan dermed variere når det gjelder hvor langt til venstre eller høyre på den horisontale aksen de befinner seg. I tillegg vil dialogkonferansene også handle om noe substansielt, en spesifikk faglig tematikk som i større eller mindre grad vil være informert av dialogbegrepet og den dypere mening som ligger i dette. På den måten kan en bestemt bruk av dialogkonferansen kunne plasseres ulike steder langs kontinuumet fra det prosedurale (øverst) til det substansielle (nederst). Dette kan også endre seg underveis som følge av konferansens tema og dens faser fra den innledende til en mer moden, utforskende og til en avsluttende konkluderende fase.

I den foregående presentasjonen av egne aksjonsforskningsprosjekter handlet det for det første om dialog som forskningsobjekt (det

etnografiske prosjektet om lokal religions- og livssynsdialog og dialogvirksomhet i Oslo) og dialog som del av aksjonsforskning (det didaktisk orienterte aksjonsforskningsprosjektet i videregående skole). Med bakgrunn i dette doble perspektivet på dialog ble vi interessert i å utforske temaet nærmere, og gjennom vår egen refleksjon har vi søkt å finne et grunnlag for å identifisere nærmere grensesnittet mellom aksjonsforskning (som dialog) og dialogisk praksis (dialogvirksomhet). Gjennom å bruke modellen ovenfor vil vi vise hvordan dette kan kaste lys over en forskningspraksis.

Vår forskning på dialogaktivitet i Oslo viste at slike dialogkollektiver, som også dialogkonferansene må sies å utgjøre, sjelden er helt frie for prosesser som kan prege dialogene med former for maktposisjonering og assymmetri. Organisatoriske forhold som *hvem* som inviterer til dialog, *hvor* dialogene finner sted, og *når* de finner sted, påvirker hvem som har best betingelser for å delta – det vi ovenfor kalte «hjemmebane» og «bortebane». Også beslutningen om hva dialogene skulle handle om, kunne gi noen av aktørene bedre forutsetninger for å delta enn andre (Husebø & Johannessen, 2018, 2019; Johannessen & Husebø, 2019a, 2019b). I vårt materiale var det spesielt de organisatoriske og «nødvendige» dialogene vi deltok i under vårt feltarbeid i Oslo, som vektla det prosedurale. Disse var gjerne initiert av offisielle organisasjoner eller myndigheter og handlet om å sikre dialogprosesser som i seg selv ble ansett som stabiliserende og samfunnsbevarende. De hadde som målsetting å øke deltakernes og deres organisasjoners evne til å leve «side-by-side». Dialogen hadde sine bestemte regler for gjennomføring, og temaene var gitt på forhånd. Hensikten med dialogene var å berede grunnen for sosial sameksistens, og å vise til de kollektive forpliktelser dialogpartnerne hadde i så måte. Denne type dialoger vil kunne plasseres i øvre høyre del av matrisen.

I klasseromsforskningen sammen med lærere og elever i videregående skole viste det seg å være flere forståelser av dialog i virksomhet. Delvis hang dette sammen med at begrepet både var i bruk som undervisningstema, som referanse i utformingen av undervisningsmetodene og i tilretteleggingen av samhandlingen mellom elever og lærere og mellom forskere og lærere. Didaktiske redskaper som dialogkaféen og dialog om religion og livssyn i større og små grupper av elever hadde klare prosedurale trekk.

På den annen side kan den ulike bruken av og de faglige perspektivene på dialog i de to lærerteamene og fagene som vi samarbeidet med, ses som eksempel på det substansielle. Det viste seg lettere å inkludere bestemte dialogisk orienterte aksjoner og utforske faglig innhold ved bruk av dialogbegrepet i religion og etikk-faget, enn i historie og filosofi-faget. En grunn var at fagets kunnskapsinnhold også inkluderte dialog mellom religion og livssyn som tema. Det kan også ha hatt å gjøre med lærernes forutsetninger eller med ulike faglige/fagdidaktiske tradisjoner. For øvrig var det i historie og filosofi et viktig funn at elevene lyktes godt i å tilegne seg ulike forståelser av dialog på det teoretiske plan og i å anvende disse til analyse av en mediesamtale om religioners plass i offentligheten. Når de imidlertid fikk i oppgave å samtale om en tematikk som var aktuell og kontroversiell på deres egen skole, nemlig skolegudstjeneste, lyktes de langt dårligere med å ta ulike teoretiske perspektiver i bruk. I alle fall ble dialogbegrepet forstått ulikt innad i fagkollegiet på skolen knyttet til de to fagene, og betingelsene for å bruke dialogiske tilnærmingsmåter i fagene ble også vurdert ulikt. Dermed fikk også aksjonsforskningspraksisen i samarbeidet ulik karakter og ga ulikt utbytte for både lærere, forskere og elever. Historie og filosofi-lærerne mente at et kritisk dialogbegrep preget av Foucault sin tenkning passet bedre i dette faget enn et mer harmoniserende begrep i Habermas-tradisjonen. Samtidig ble denne distinksjonen mellom ulike begrepsforståelser tatt inn i klasserommet og tatt i bruk gjennom didaktiske utprøvinger med elevene. Dette er et eksempel på hvordan dialoger og dialogbegrepet vil måtte forstås og tas i bruk på ulike måter gitt bestemte hensikter, og der et pedagogiske utbytte av å ta i bruk og operasjonalisere et dialogbegrep vil avhenge av om dette gjøres på den bestemte kontekstens egne premisser. Hvordan dialogbegrepet ble tatt i bruk i både historie og filosofi-faget og i religion og etikk-faget, er samtidig en form for opplæring av elevene til å bli samfunnsborgere som kjenner til de kollektive forpliktelser et samfunn er bygd på. I tillegg til de prosedurale trekk i forståelsen og bruken som vi pekte på ovenfor, kan man derfor si at vekten på elevenes danning og å øve opp individuelle ferdigheter tilsier at noe av dialogbruken i dette prosjektet plasseres lenger nede og til venstre i matrisen. Samtidig vil vektleggingen av å oppøve felles forståelse hos elevene kunne peke mer mot høyre i nedre venstre «rom».

I vårt etnografiske arbeid i Oslo var det særlig i de mer spontane og aktivistiske dialogene vi fant interesse for det substansielle. Dette ble i vårt feltarbeid representert ved ungdommers apolitisk motiverte dialoger (Husebø & Johannessen, 2018). Her var det å komme i kontakt med ungdommer med bakgrunn i andre religioner og livssyn og deres eksistensielle forståelser og spirituelle opplevelser som det ble vist størst interesse for. Dialogene ble bevisst organisert i små grupper på 4–5 personer som representerte ulike bakgrunner slik at deltakerne kunne møtes på tvers av tros- og livssynsgrenser. Målet med de dialogiske praksisformene som ble planlagt og gjennomført her, var ikke det prosedurale i betydning bevisst målrettet praksis og som forutsetter at man evner å samarbeide «side-by-side», men snarere gjennom dialogen «face-to-face» å forstå andre bedre og på samme tid seg selv. Disse ungdommene beskrev at økt forståelse var det forventede resultatet og det virkelig meningsgivende ved dialogaktiviteten. Her ble dialogen brukt for å bli kjent med egen og andres tros- og livssynsforståelse, men det var også dialoger som bar preg av individuell læring og utvikling av sosial kapital for et urbant samfunn preget av tros-og livssynsmangfold.

Dersom vi tar utgangspunkt i den venstre enden av den horisontale aksen, og kontinuumet som strekker seg fra å se på dialog som rettet mot det individuelle til et begrep der kollektiv forpliktelse vektlegges, ser vi at disse ungdommene var mest opptatt av det eksistensielle utbyttet av å delta i dialoger. De var tydelige på at de ikke ville la deres mer aktivistiske dialog (Leirvik, 2001, 2004) bli satt inn i et politisk og samfunnsorientert perspektiv. I stedet lå vekten i den individuelle enden av kontinuumet og på hvordan man som individ berøres av og berører den andre i en dialogisk relasjon.

Det betyr ikke at de etnografiske studiene var uten spor av kollektive forpliktelser i forståelsen av dialog. Våre etnografiske studier fra Oslo tyder på at evne til dialog oppfattes som en type kompetanse som det forventes at mennesker i en urban mangfoldsvirkelighet har, og som oppøves nettopp gjennom å delta aktivt i situasjoner der dialog finner sted. I slike situasjoner blir man vurdert ut fra bestemte personlige kvaliteter og kommunikative ferdigheter, og dette får betydning for om man oppfattes som en hensiktsmessig dialogpartner eller ikke. Det handler om å

vise tillit, noe som gir grunnlag for andre til å velge å dele egne oppfatninger. Våre studier viste at det å kjenne seg lik andre og nær andre, og slik oppleve dialogen som meningsfull, handlet om at en kjenner igjen dialogiske kvaliteter som en selv verdsetter og opplever må være til stede (Husebø & Johannessen, 2018). Dialog i denne betydningen er mer proseduralt forstått og har som både mål og middel å ta unge mennesker inn i dialoger slik at de evner å inngå i kollektiv og samfunnsbevarende aktivitet (Husebø & Johannessen, 2018).

I vår aksjonsforskning i videregående skole handlet utbyttet av å delta i dialogisk virksomhet først og fremst om elevenes faglige læring. De dialogiske øvelsene som foregikk i og utenfor klasserommet, handlet også om at elevene ble kjent med andres og egne eksistensielle refleksjoner (Husebø et al., 2019). Elevene la vekt på at det var betydningsfullt for deres individuelle utvikling og læring at undervisningen foregikk dialogbasert. Samtidig ga de uttrykk for at det å delta i tros- og livssynsdialoger i form av dialogkaféer, ulike dialogøvelser og utforskende dialoger i og utenfor skolen ga dem gode betingelser for å lære om hvordan ulike former for posisjonering i dialogsammenheng kom til uttrykk i valg av språklige strategier.

Det dialogbaserte forskningsdesignet viste seg å ha potensial til å bygge bro mellom skole og lokalsamfunn, blant annet i form av interpersonlige møter mellom elever og religiøse ledere som gjorde undervisningen i religion og etikk mer relevant for elevene. De ble satt i «autentiske» dialogsituasjoner der de oppfattet at de tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som var kontekstualisert utenfor skolens rammer, noe som har vært pekt på som en viktig kulturkompetanse (Johannessen, 2015).

Når det gjelder kontinuumet mellom individuell deltakelse og kollektiv forpliktelse, har vi allerede antydet at både elevene i det skolerelaterte prosjektet og de unge dialogaktivistene i Oslo tydelig la størst vekt på det første, individuelle aspektet. I samarbeidet mellom forskere og lærere, derimot, fant vi mer av den kollektive forpliktelsen og vekt på utbytte knyttet til dette. Vi fant at en slik kollektivt orientert dialogpraksis innbyr til en åpenhet og fleksibilitet i forskningsprosessen som gjør det mulig å fange opp nye forståelser gjennom dialogene, som i neste omgang er mulige å bygge inn i nye systematiske utprøvinger i praksisfeltet. Som

også andre har vist, åpner dialogisk orientert aksjonsforskning opp for en måte å samarbeide med praksisfeltet på som er slik at lærere og forskere får tilgang til, får delta i og kan utvikle hverandres forståelser og praksiser (Tragoulia & Strogilos, 2013).

I vårt eksempel fra videregående skole fikk vi som forskere ta del i lærernes klasseromspraksis sammen med elevene og dermed komme tett på utprøving av ulike didaktiske dialogaktiviteter. Dette ga oss ny situert kunnskap fra denne konteksten, samtidig som erfaringene var relevante også for høyere utdanning (Husebø & Johannessen, 2010). Lærerne og elevene fikk anledning til å delta aktivt i utdanningsforskningen som foregikk. Lærerne var med på å planlegge dataproduksjon, gjennomføre dataanalyser og delta i vitenskapelige skriveprosesser (Husebø et al., 2019). Elevene fikk være noe mer enn bare informanter, blant annet ved at de ved to anledninger fikk presentert foreløpige analyser sammen med en forskningsmetodisk redegjørelse for hvordan vi hadde jobbet frem dette. Elevene fikk anledning til å diskutere og kommentere metoder og foreløpige funn. Disse kommentarene ble samlet inn som nye empiriske data.

Det å være skrivende sammen med lærere i skolen er noe vi har vært opptatt av også i andre aksjonsforskningsprosjekter (Skeie, 2009a, 2009b, 2010). Det å etablere et skrivende fellesskap åpner dialogiske skriverom med potensial til å koble praksisutvikling og teoriutvikling for alle deltakerne. Her taler vi om kollektive skrive- og responsforpliktelser og et gjensidig utbytte som dialogorientert aksjonsforskning gjerne er opptatt av (Tragoulia & Strogilos, 2013). Rönnerman et al. (2016) er også inne på dette når det tales om at demokratiske dialoger har kraft til å å generere felles kunnskap gjennom bred deltakelse som involverer alle deltakernes stemmer. Disse stemmene kan også ytre seg i skriftlig form og kan få frem en kobling mellom det prosedurale og det kollektivt forpliktende ved dialog.

Dialogisk orientert aksjonsforskning har gjerne målsettinger om å skape forandring og forbedring av hele den konteksten forskningen foregår i. Gjennom dialogene settes potensielle endringsprosesser for et større fellesskap i gang, med mål om mer meningsgivende praksiser også for aktører som ikke nødvendigvis deltok selv i aksjonsforskningsprosjektet. For vårt prosjekt i videregående skole innebar denne type forpliktelse at

andre lærere og elever kunne benytte seg av de utprøvinger og kunnskaper som er delt internt på skolen, gjennom deltakelse på konferanser lokalt, nasjonalt og internasjonalt og i forskningspublikasjoner.

Vi var innledningsvis inne på at de nettverk som er etablert gjennom egen aksjonsforskning, på mange måter har levd sitt eget liv. De har vært reaktivert i nye former og med andre aktører som deltakere. Nettverkene har båret i seg kimen til nye utviklings- og forskningsprosjekter. Noen ganger har det vært praksisfeltet, forstått som skoleeiere, skoleledere eller bestemte lærere i skolefeltet, som har initiert nye omdreininger, mens andre ganger har det vært oss forskere ved universitetet som har reengasjert disse. Målsettingen ved den neste prosessen eller prosjektet har vært gjenkjennelig, nemlig det å utvikle praksisfeltet til det beste for dem som lever og virker i det, og å generere ny kunnskap om hvordan dette har foregått og henger sammen.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen diskutert den bruk og funksjon begrepet og fenomenet dialog har og kan ha i aksjonsforskningssammenhenger. Artikkelen kretser rundt dialog som nøkkelbegrep, og det er denne kretsingen vi har forsøkt å fange inn gjennom to typer kontinuum langs to akser som krysser hverandre og danner en matrise med fire felt. Aksenes kontinuum går fra det prosedurale til det substansielle og fra det individuelle til det kollektive. Plasseringen av empirisk materiale og dokumentasjon av egne erfaringer i de ulike felt i denne matrisen vil avhenge av hvor nær bruken er det prosedurale eller substansielle langs den ene aksen og det individuelle eller kollektive langs den andre. Vårt poeng har ikke vært å diskutere definisjonen av dialog innenfor aksjonsforskning med sikte på å å komme frem til en konklusjon, men å utvikle et teoretisk og begrepsmessig arbeidsredskap som gjør det mulig å fange inn ulik bruk og ulik forståelse av dialog slik disse forefinnes i aksjonsforskning.

Vi oppfatter dialog i aksjonsforskning som noe mer og annet enn en definitorisk størrelse, nemlig mer som et redskap forskere tar i bruk, eller en «aktør» som vi dels bruker, men som også til dels «bruker» oss. Forslaget vårt med å presentere dette i matrisen kan forhåpentlig fungere

som et hjelpemiddel til å fange inn dette og utvikle diskusjonen om dialog og andre sentrale verdibegreper i aksjonsforskning videre. Vi vi hevde at dialog i aksjonsforskningssammenheng kan ses som bærer av grunnleggende verdier og anliggender («concerns») som gjensidig utbytte, forpliktelse og deltakelse, blant aktørene som deltar i denne type forskningsnettverk, og at dialog som begrep og fenomen tar med seg visse «krefter» inn i aksjonsforskningsprosessen som peker i retning av myndiggjøring, frigjøring og selvstendiggjøring for individ og fellesskap. Basert på den analysen som er presentert her, kan videre forskning drøfte de krefter og verdier som er i virksomhet i aksjonsforskning.

Referanser

Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2016). Dialogue conferences and empowerment: Transforming primary education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research, 24*(2), 300–316. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058172

Gustavsen, B., Hansson, A. & Qvale, T. U. (2008). Action research and the challenge of scope. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and åractice* (s. 63–76). London: Sage.

Helskog, G. H. (2014). Moving out of conflict into reconciliation – bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education. *Educational Action Research, 22*(3), 340–362. Retrieved from https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882262

Helskog, G. H. (2015a). The Gandhi project: Dialogos philosophical dialogues and the ethics and politics of intercultural and interfaith friendship. *Educational Action Research, 23*(2), 225–242. https://doi.org/10.1080/09650792.2014.980287

Helskog, G. H. (2015b). Re-imagining 'Bildung zur Humanität': How I developed the Dialogis approach to practical philosophy through action inquiry research. *Educational Action Research, 23*(3), 416–435. Retrieved from https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013048

Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2010). Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper. I T. Lund, M. B. Postholm & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 33–48). Trondheim: Tapir akademisk.

Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2018). Interreligous dialogue in Oslo in the years following the terror attacks of 22 July 2011. I T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city. Case studies on*

interreligious encounter in urban community and education (s. 115–140). Münster: Waxmann.

Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2019). Case study 6: The house of literature in Oslo. I J. Ipgrave (Red.), *Interreligious engagement in urban spaces* (s. 151–157). Springer: London.

Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject religion and ethics in Norway. *Religion & Education*. https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714

Ipgrave, J. (Red.). (2019). *Interreligous engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions*. Cham: Springer Nature.

Ipgrave, J. & Lippe, M. v. d. (2018). Interreligous dialogue and engagement in the city. I J. Ipgrave, T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city. Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (s. 277–290). Münster: Waxmann.

Johannessen, Ø. L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen?: en studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet.* (Ph.d.). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Johannessen, Ø. L. & Husebø, D. (2019a). Case study 2: Building young people's social capital through networks of interreligious dialogue in Oslo. I J. Ipgrave (Reds.), *Interreligious engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions* (s. 39–54). Cham: Springer Nature.

Johannessen, Ø. L. & Husebø, D. (2019b). Case study 6: Interreligious educational activities. I J. Ipgrave (Red.), *Interreligious engagement in urban spaces. Social, material and ideological dimensions* (s. 239–249). Cham: Springer Nature.

Kuntz, A. M., Presnall, M. M., Priola, M., Tilford, A. & Ward, R. (2013). Creative pedagogies and collaboration: An action research project. *Educational Action Research, 21*(1), 42–58. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.761925

Leirvik, O. (2001). *Religionsdialog på norsk* (Ny og utvida utg. ed.). Oslo: Pax.

Leirvik, O. (2004). Kontekstuell religionsdialog – i spenninga mellom liberal multikulturalisme og tverrreligiøs aktivisme. *Norsk Teologisk Tidsskrift, 105 E*(01). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/ntt/2004/01/kontekstuell_religionsdialog_-_i_spenninga_mellom_liberal_multikulturalisme

Luby, A. (2014). First footing inter-faith dialogue. *Educational Action Research, 22*(1), 57–71. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.854176

Lund, T., Rotvold, L. A., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FOU i praksis, 4*(1), 47–64. Hentet fra https://docplayer.me/1620948-Dialogkonferansen-som-laeringsarena-og-pedagogisk-utviklingsverktoy.html

Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.

Moustakim, M. (2007). From transmission to dialogue: Promoting critical engagement in higher education teaching and learning. *Educational Action Research, 15*(2), 209–220. https://doi.org/10.1080/09650790701314734

Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research, 17*(4), 551–565. https://doi.org/10.1080/09650790903309425

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research. Particiaptive inquiry and practice*. Los Angeles: Sage.

Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E. M., Lund, T., Olin, A. & Jakhelln, R. (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: On the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research, 24*(1), 46–64. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1069751

Salter, S., Douglas, T. & Kember, D. (2017). Comparing face-to-face and asynchronous online communication as mechanisms for critical reflective dialogue. *Educational Action Research, 25*(5), 790–805. https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1245626

Sanderse, W. (2016). Aristotelian action research: Its value for studying character education in schools. *Educational Action Research, 24*(4), 446–459. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1067161

Seeley, J., McAteer, M., Osorio Sánchez, C. & Kenfield, Y. (2019). Creating a space for global dialogue on knowledge democracy: Experiences from the inaugural global assembly for knowledge democracy. *Educational Action Research, 27*(1), 22–39. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1552170

Skeie, G. (2009a). A community of dialogue and conflict? Discussion of community of practice findings in a wider European context. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (Red.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (s. 216–234). Münster: Waxmann Verlag.

Skeie, G. (2009b). Power to the people! Dialogue and conflict in the light of classroom interaction studies. I I. T. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Red.), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries* (s. 249–275). Münster: Waxmann Verlag.

Skeie, G. (2010). Fagdidaktisk læring gjennom medvirkning. Forskeres og læreres kollektive læring knyttet til praksisutvikling. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 27–44). Oslo: Universitetsforlaget.

Stokke, C. & Helskog, G. H. (2014). Promoting dialogical democracy. Dialogos in intercultural and interfaith education. *Studies in Interreligious Dialogue, 24*(2), 182–201. https://doi.org/10.2143/SID.24.2.3073525

Thoresen, A.-L. & Norbye, B. (2019). Reflective writing followed by dialogue improves supervision practices and cooperation in midwifery education. *Educational Action Research,* 1–16. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1679653

Tragoulia, E. & Strogilos, V. (2013). Using dialogue as a means to promote collaborative and inclusive practices. *Educational Action Research, 21*(4), 485–505. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.832342

Weiler, J. (2001). Promoting the dialogue: Role of action research at Belvedere Technical Teachers' College, Zimbabwe. *Educational Action Research, 9*(3), 413–436. https://doi.org/10.1080/09650790100200167

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 50–61). London: Sage.

Wood, L., McAteer, M. & Whitehead, J. (2019). How are action researchers contributing to knowledge democracy? A global perspective. *Educational Action Research, 27*(1), 7–21. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1531044

KAPITTEL 4

Dialogkonferansen – arena for kollektiv utvikling i skolen

Torbjørn Lund
Universitet i Tromsø, Norges arktiske universitet

Abstract: The purpose of this chapter is to examine dialogue conference as a space for collective school improvement. The article employs the theory of action research in general and the methodology of dialogue conferences in particular as lenses to explore and discuss challenges in using dialogue conferences as tools for school improvement. Two examples from different action research studies using dialogue conference show different ways of doing the conferences with the aim of improving educational practices. Findings from these studies suggest that we need to find new ways to handle the representative problem in action research projects in networks. That is when we use groups from schools as participants in action research studies as opposed to full participation. Findings also show there might be challenges for schools to export ideas from the dialogue conference to the practice in classrooms. This problem relates to a possible distance between the discursive arena and educational practice. The article also concludes that we need to use different kinds of dialogue conferences, depending on what intentions and aims for school improvement we are looking for.

Keywords: action research, dialogue conference, networks, school development

> Dialogtraditionen er således aktionsforskningens mainstream. Det er den tradition, som i stigende grad erstatter diskussioner om sandhed og autencitet i vitensskabelsen med diskussioner om robusthed og utbredelsesevne.
>
> — Aagard Nielsen (2004, s. 540)

Sitering av denne artikkelen: Lund, T. (2020). Dialogkonferansen – arena for kollektiv utvikling i skolen. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 4, s. 107–132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch4

Bakgrunn

Fokus i denne artikkelen er hvordan dialogkonferanser kan bidra til kunnskapsutvikling og reformer i utdanningssektoren. Oppmerksomheten er på den ene siden særlig rettet mot representativitet, det vil si hvem som deltar på konferansene, og på den andre siden mot forholdet mellom dialogkonferansen som diskursiv arena og handlinger i praksis, det vil si den utøvende arena. Begge disse områdene er sentrale når vi diskuterer dialogkonferanser som relevante grep i aksjonsforskning. Dialogkonferanser ble utviklet som spesifikk metode i norsk og svensk arbeidslivsforskning på slutten av 1980-tallet og har senere vært brukt i ulike aksjonsforskningsprosjekt i industri og helse- og utdanningsprogram. Gjennom langvarig utprøving i industriell produksjon og gjennom andre former for arbeidslivsforskning ble metoden anerkjent innenfor pragmatisk og deltakende aksjonsforskning i Skandinavia. Et hovedpoeng med dialogkonferanser har vært å samle praktikere og forskere omkring utfordringer som virksomheter har, og å utvikle og foreslå forbedringer. I artikkelen peker jeg på at måten dialogkonferanser brukes, må ta utgangspunkt i den konteksten en er i og de problemstillinger en arbeider med. Mot slutten drøftes noen særlige utfordringer som ble observert i to ulike prosjekter der dialogkonferanser ble anvendt.

En dialogkonferanse er en utviklingsarena hvor det skjer organiserte dialoger. Dialogkonferanser arrangeres der en har til hensikt å skape forbedringer i en virksomhet gjennom brei medvirkning fra de ansatte. Siden tidlig 2000-tallet har jeg arbeidet med dialogkonferanser fortrinnsvis i samarbeid med enkeltskoler eller flere skoler i kommuner og regioner. Mitt utgangspunkt var aksjonslæring, en variant av aksjonsforskning som er rettet mot at praktikere selv eller sammen med forskere skal utvikle ny praksis i sin virksomhet. Aksjonslæring er en metode for å engasjere lærere og skoleledere i deres arbeid for å utvikle skolen sammen med eksterne parter, og sees på som en variant av selvstudier eller profesjonsforskning innen aksjonsforskning (Eikeland, 2017). Typisk for denne varianten er at den avgrenser virksomheten til deler av en skole eller hele skolen. I overgangen mot 2000-tallet fattet jeg interesse for artikler og annet materiale utviklet ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo. Her kom jeg over aksjonsforskning som fokuserte på hvordan man kan

engasjere flere virksomheter i en region sammen i nettverk for å drive utvikling gjennom bruk av dialogkonferanser og nettverk. Mitt første forsøk på denne type aksjonsforskning skjedde i PILOT[1]-prosjektet, et aksjonsforskningsprosjekt som inviterte skoler til å utvikle nye praksiser med bruk av IKT i undervisningen. Prosjektet viste gode erfaringer i å drive utviklingsarbeid med flere skoler i nettverk der dialogkonferanser ble anvendt som utviklingsarena. I løpet av dette prosjektet og senere FOU-arbeid har jeg utviklet og arbeidet videre med en modell som bygger på disse erfaringene, med særlig vekt på grunnideene i dialogkonferanse om medvirkning, utvikling og spredning. Modellen har vært kjernen i mitt forsknings- og utviklingsarbeid i samarbeid med skoler de siste femten årene. I hovedsak har det vært organisert som lærende nettverk i regioner med et varierende antall skoler med.

Dialogkonferanser var også et sentralt virkemiddel i forskningsprosjektet Et lag rundt eleven (2017–2020). Prosjektet var et randomisert forskningsprosjekt,[2] og ble gjennomført i fire kommuner med i alt 36 skoler som deltakere. Prosjektet hadde til hensikt å fremme flerfaglig samarbeid i laget rundt eleven for å få til et forbedret klassemiljø og for å få til mer oppmerksomhet om et større fokus på forebyggende tiltak. Laget rundt eleven besto av i hovedsak av PPT, skolehelsetjenesten, skolepsykolog og barnevern, men også andre profesjoner som hadde betydning for elevers oppvekst. Prosjektets formål var å teste ut en måte å lede, organisere og gjennomføre dette samarbeidet på. Dette ble omtalt som LOG-modellen.[3] Forskningsarbeidet skjedde i form av effektstudier og kvalitative studier av prosessen underveis. Utviklingsdelen i prosjektet ble utført gjennom bruk av dialogkonferanser. Hvert år ble det arrangert dialogkonferanser på tiltaksskolene. Hensikten med konferansene

1 PILOT = Prosjekt Innovasjon, Læring, Organisasjon og Teknologi ble gjennomført i perioden 2000–2004 som et aksjonsforskningsprosjekt i ni fylker, ledet av ITU (IT i utdanning, Universitetet i Oslo. Formålet var å utvikle bruk av IKT i undervisning og læring. Rapporten «Nord-norske Piloter flyr best sammen» (ITU, 2004) er et resultat av dette prosjektet. I rapporten beskrives hvordan dialogkonferanser ble brukt som utviklingsarena

2 I prosjektet er det både tiltaksskoler og kontrollskoler i samme kommune, fordelt ut fra loddtrekning.

3 LOG = Ledelse, Organisering og Gjennomføring. Prosjektet har som mål å bygge på allerede eksisterende strukturer, men å tydeliggjøre ansvar og forpliktelser for gjennomføring av tiltak for å sikre bedre flerfaglighet.

var å utvikle gode tiltak gjennom å sikre brei medvirkning fra skolens ansatte og de andre profesjonene. På dialogkonferansene ble det utviklet nye ideer til forbedringsarbeid i det tverrfaglige arbeidet, det ble gjennomført diskusjoner om erfaringer underveis, og i tillegg ble det tatt opp forslag til tiltak som burde bli en del av den daglige drift. I tillegg ble det avviklet dialogkonferanser på skoleeiernivå. Disse samlet ledere for alle de flerprofesjonelle partene samt styringsgruppene på skolene.

Disse to eksemplene på bruk av dialogkonferanser omtales mer utfyllende senere i artikkelen lenger bak og er utgangspunkt for diskusjon om utfordringer og muligheter som ligger i bruk av dialogkonferanser i ulike kontekster og med ulike problemstillinger.

Dialogkonferansens aktualitet i utvikling i skolen og barnehagen

Utvikling av dialogkonferanser preges av hvilke kontekster de anvendes i, og dermed også av hvordan de lokalt utformes. Ut fra dette påvirkes de også av pågående forsknings- og utviklingsarbeid i aktuelle og relevante kontekster. Samfunnets behov for utvikling og forbedring av kvaliteten i skoler og barnehager uttrykkes gjennom nasjonale reformer. De senere årene har reformene vært utløst av eksterne påpekninger av manglende kvalitet, blant annet gjennom OECD-, PISA- og TIMMS-undersøkelser. I tillegg har nasjonale evalueringer (nasjonale prøver, elevundersøkelser m.m.) utløst nye reformbehov. De siste er Fagfornyelsen (2020) i skolen og ny rammeplan i barnehagen (2017). Et kjennetegn på disse reformene er at mye av ansvaret for gjennomføring og iverksetting av tiltak overføres til det lokale nivå. Spørsmålet om *hvordan* dette skal foregå, er også et lokalt ansvar. Det er samtidig iverksatt ulike ordninger som skal støtte opp om det lokale utviklingsarbeidet fra nasjonalt hold. For skolen er det programmet Desentralisert kompetanseutvikling (Dekom) og for barnehagen Regionalt utviklingsprogram (Rekom) som gjelder. Som betegnelsene uttrykker, flyttes ansvar for lokal utvikling til lokalt nivå. I begge programmene forventes det at en får til et godt samarbeid mellom UH-sektoren og kommuner og fylkeskommuner. I samarbeidet skal det utvikles både innholds- og prosesselementer som er behovsrettet fra

skoler og barnehager, og som UH-sektoren skal bistå med. Økonomiske midler tilføres dette samarbeidet fra nasjonalt nivå.

De pågående reformene i skole og barnehage kjennetegnes av det skal være ut godt samarbeid mellom UH-sektoren og kommuner og fylkeskommuner. Man trenger arenaer som gir gode samspillsmuligheter og ivaretar kunnskapstradisjoner hos begge partene. Dialogkonferanser kan være en slik arena. Spørsmålet er også hvordan man klarer å sikre brei medvirkning for å øke muligheten til å diskutere og realisere reformenes intensjoner. Det trengs metoder og prosesser som ivaretar disse perspektivene. For UH-sektoren gir dette også muligheter til å utvikle forsknings- og utviklingsprogram med aksjonsforskning og dialogkonferanser som utgangspunkt.

Aksjonsforskning og dialogkonferanser

I samfunnsvitenskapelig forskning er aksjonsforskning sett på som en av de mest anvendte strategier når forskning linkes direkte til forandrings- og utviklingsprosesser (Gustavsen, 1996). Samtidig har aksjonsforskning hatt et anstrengt forhold til tradisjonelle samfunnsvitenskaper først og fremst grunnet i forskernes involvering i det praktiske utviklingsarbeidet, dernest mangel på anerkjente vitenskapelig produksjoner. Historisk sett er aksjonsforskning i norsk kontekst sett på som en forandring fra ekspertdrevet forandring til brukerstyrt forandring (Gustavsen, 2013). Utgangspunktet er reformer i arbeidslivet og forskningens rolle i den sammenheng.

Denne artikkelen handler ikke om ulike former for aksjonsforskning. Til det er feltet for omfattende og aksjonsforskernes praksiser for varierte. Men for å ramme inn de sider ved aksjonsforskning som jeg mener er relevante for denne teksten og spesifikt for de to eksemplene som kommer senere, har jeg valgt å bruke Morten Levin (2017) sine prinsipper[4] på hva som bør kjennetegne en aksjonsforskningspraksis. Levins prinsipper

4 Levin påpeker at disse kriteriene er sterkt inspirert av pragmatisk filosofi. For egen del vil jeg tilføye at de to eksemplene og ideene bak disse inspirasjonene kommer fra demokrati- og dialogtradisjonen som blant annet Bjørn Gustavsen (2001) var eksponent for.

ligger også nært opp til min egen forståelse og praksis når det gjelder bruk av aksjonsforskning.

- Problemeierne må sammen med forskerne inngå i et felles forsknings- og læringsfellesskap.
- Forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Å finne en løsning som virker (dvs. løser det aktuelle problemet), er det mest krevende troverdighetskriterium i AF. Noe tilsvarende krav til «troverdighet» finnes ikke i konvensjonell samfunnsforskning.
- Utvikling og implementering (prosess og konkrete løsninger) gir grunnlag for vitenskapelig strukturering og analyse.
- Aksjonsforskning er en syklisk prosess av konkret eksperimentering og læring.
- Aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet.

(Levin, 2017, s. 35)

Disse kriteriene innrammer aksjonsforskning som forskningsaktivitet, men Levin peker på at spennvidden i ulike former for aksjonsforskning er positiv, og mener at debatten om hva som er rette tilnærming til aksjonsforskning ikke er relevant. Det viktigste er ifølge Levin (ibid.) at den posisjonen man velger, er uttrykt og kan begrunnes i et konsistent forhold til den ontologiske og epistemologiske posisjonen man tar. Gustavsen (2008) hevder på den annen side at når tema som epistemologi og ontologi blir utgangspunktet, så er det premisser for å diskutere aksjonsforskningens praksis. Han mener at dette fører debatten om ulike aksjonsforskningstradisjoner på et blindspor og inn i den tradisjonelle årsaksforklaringen, fra teori til praksis. Gustavsen peker videre på at uansett teori så må aksjonsforskning forstås ut fra at den har til hensikt å tre inn i samfunnet og forandre det fra innsiden, det vil si hos praktikere (Gustavsen, 2008, s. 422). Han viser til at Lewin-inspirerte felteksperimenter har foregått i Norge siden 1960-tallet, og at teoretiske perspektiver rundt disse har forandret seg flere ganger. Eikeland (2012) er inne på noe av det samme når han peker på at valg av aksjonsforskningsform vil være avhengig av den konteksten (f.eks. arbeidsorganisasjonen) en skal drive

aksjonsforskning i. Dette er også mitt utgangspunkt for presentasjon av dialogkonferansene i lærende nettverk og Et lag rundt eleven, som kommer lenger bak i teksten.

Med ulike varianter av aksjonsforskning følger også metodiske variasjoner slik eksemplene i denne teksten uttrykker. Disse må på samme måte forankres og begrunnes ut fra metodologiske posisjoner. Aagard Nielsen (2004) peker på at dialogtradisjonen er den mest fremgangsrike varianten innenfor aksjonsforskning, og begrunner det med at den retter seg mot forskjellige interessegrupper i samfunnet og i mindre grad inntar en samfunnskritisk posisjon. En annen tradisjon, kritisk aksjonsforskning, lider under mangel på ønsker om mer radikale endringer i vår nordiske kontekst og har problem med å finne metoder som forsøker å stille opp alternativer til eksisterende samfunnsstrukturer. Det gjør det vanskeligere å utvikle denne tradisjonen i Skandinavia.

Dialogkonferansens metodologiske utgangspunkt

Denne artikkelen konsentrerer seg om dialogkonferansen som metodologisk variant i aksjonsforskning. Den plasserer seg innenfor en skandinavisk tradisjon med aksjonsforskning som tar utgangspunkt i et arbeidspolitisk perspektiv, fortrinnsvis ut fra ideen om å demokratisere arbeidsorganisasjonen. I denne delen har jeg valgt å bruke Aagard Nielsen (2004) sin analyse av de epistemologiske, ontologiske og metodologiske forutsetninger spesifikt knyttet til den skandinaviske tradisjonen. Han viser hvordan samarbeidsforsøkene på tidlig 1970-tallet, som var et forskningsmessig design om løpende samarbeid om utviklingsprosesser mellom forskere og ansatte i industrikonsern, brøytet vei for det som senere omtales som «participative design» eller PAR (participative action research tradisjonen). Selv om eksperimentet ble omtalt som vellykket, fikk selve ideen om mer selvstyrende grupper i arbeidsorganisasjonen og forskernes initierte samarbeid med deltakerne ingen stor utbredelse. Likevel var dette en viktig del av veien mot en mer konsensusorientert metodologi, det som betegnes som dialogtradisjonen. Utgangspunktet ble å skape metoder og prosedyrer som kunne styrke dialogen i arbeidsliv

og lokalsamfunn. Forskernes rolle forandres til å dokumentere prosedyrenes egnethet til å bringe sosial forandring og utvikling. Det betyr også at man forlater det eksperimentelle element og arven fra Kurt Lewin og leter etter metoder som først og fremst er praksis- og utviklingsorienterte, og som inkluderer deltakerne. Det er samtidig et forsøk på å knytte forskning- og utviklingsprosesser sammen, og å utvikle former for refleksivitet til denne prosessen. I denne sammenheng løftes ideer om ulike konferansetyper inn og prøves ut. Aagard Nielsen oppsummerer denne perioden med at aksjonsforskerne ble mindre interessert i å vurdere om forandringene som ble skapt, innebar et forbedret arbeidsliv. En var mer opptatt av å lede prosesser og rapportere om metodene. Antagelsen var at metodene i seg selv og medvirkning fra de ansatte ville gi et bedre resultat (Aagaard Nielsen, 2004, s. 535).

Det ontologiske perspektiv i denne sammenheng tar utgangspunkt i hvordan man oppfatter mellommenneskelige relasjoner. Her er referansen også tilbake til Kurt Lewin og gruppepsykologiske eksperimenter. Lewin viste at det ikke finnes lovmessigheter i hvordan mennesker oppfører seg i grupper, men i den grad gruppens kontekst er demokratisk, så vil gruppedynamikken preges av myndighet, ansvar og diversitet. Ut fra dette sluttet Lewin at dette også måtte prege forskningsprosessen og at forskning i seg selv er en viktig samfunnsfaktor som skal utstråle en demokratisk ånd.

Aagard Nielsen oppsummerer aksjonsforskningens ontologi på linje med hermeneutikkens menneskesyn (meningsskaping og forståelse), men med et sterkere handlingsbegrep som mulighet til bemyndigelse i sosiale sammenhenger. Utgangspunktet er at mennesket befinner seg i fastlagte sosiale strukturer som hemmer deres mulighet til å forstå og ha innsikt i utviklingsprosesser de er underlagt. Aksjonsforskere har som sin oppgave å bevege seg inn i dette terrenget og skape en motaksjon til reifikasjon[5], dvs. å gjøre mennesker mer sosialt myndig i forhold til deres arbeid og hverdagsliv. Denne praktikerinvolveringen fra forskernes side

---

5 Reifikasjon som egentlig betyr tingliggjøring, og som denne sammenheng forstås som at tradisjonell forskning kun vil gi gjengivelser eller avstøpninger av en virkelighet. Dette som en motsetning til for eksempel dialogtradisjonen i aksjonsforskning der en alltid søker forandring og forbedring gjennom dialoger.

mente Habermas (1984) bør begrenses til diskursetikk og til deltakelse i språkspillet. Det betyr at forskeren skal nøye seg med å utvikle og engasjere seg i reglene for samtalene og de kommunikative handlingene, ikke handlingene i seg selv. Habermas mente at kombinasjonen av å engasjere seg i både handlingene (endring av praksis) og i hvordan samtalene om handlingene skal foregå, ikke lar seg forene. For mye oppmerksomhet rundt det første skaper mindre oppmerksom rundt det siste, hvordan selve språkhandlingene skal foregå.

Et kritisk spørsmål som reiser seg, er om det er mulig å skille forskerens rolle fra dialogens prosedyrer til dialogenes innhold. Ifølge Aagard Nielsen (2004, s. 526) er det et sentralt spørsmål om aksjonsforskeren skal innsnevre sitt arbeid til dette diskursive spørsmål, og om fellesskapet mellom aksjonsforskeren og deltakerne skal rekke utover dette. Ifølge Aagaard Nielsen er

> Aktionsforskerens særlige roller at skabe grundbetingelser for, at de forandringer, der involverer mange forskellige aktører, også bliver til igennem samarbejde og åben eksperimenterende dialog. Således har forskeren stadig en specifik rolle som professionel forvalter og udvikler av kundskapsudviklende arenaer. (Aagard Nielsen, 2004 s. 531)

Den videre diskusjonen om dialogkonferanser bygger nettopp på denne premissen, det er gjennom samtaler med andre at man kan se hvilke forandringsmuligheter som oppstår. Og det er forskernes rolle å lage en regi på disse samtalene gjennom å underlegge samtalene bestemte vilkår (Gustavsen, 2001).

Et kjennetegn ved dialogtradisjonen er at den gir opp det eksperimentelle element og heller vender seg mot å skape metoder og prosedyrer som styrker dialogelementet i arbeidsliv og lokalsamfunn. Aagard-Nielsen hevder at denne form for aksjonsforskning har klare likhetstrekk med Habermas sin diskursetikk, men at den skandinaviske tradisjonen er langt mer pragmatisk orientert i sin iscenesettelse av dialogenes normative innretting. Pålshaugen (1998) beskriver således dialogkonferansen som en metodologi som former dialoger om virksomhetens utvikling, og som kontinuerlig reorganiserer de lokale diskursene. De metodologiske antagelser vil dermed dreie seg om nye og

forandrede sosiale diskurser om innovative utviklingsprosesser som virkemiddel for å implementere og spre innovasjoner (Aagard Nielsen, 2004, s. 534). Han oppsummerer senere års tradisjoner (blant annet dialogtradisjonen) som en utvikling som forlater det sosiale eksperiment og har erstattet det med å refleksivt knytte forsknings- og forandringsprosesser tettere sammen. En følge av dette er at man i mindre grad er opptatt av å finne frem til nye sannheter, men heller skape robust utvikling med mangfoldet av lokale aktører i den lokale kontekst gjennom å inndra deres kunnskaper og interesser. Dette betyr ifølge Aagard Nielsen at forandringer synes dømt til pragmatikk og komplekse forhandlinger om små endringer i mindre omgivelser.

Dialogkonferansens utvikling

I denne delen oppsummeres noen av hovedargumentene for bruk av dialogkonferanser slik de ble utviklet på 1980-tallet og utover på 1990-tallet. Hovedkilden er AFI-rapport nr. 1/1991: *Dialogkonferanser. Teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet* (Ebeltoft, 1992.) I den gjøres analyser av fremveksten av dialogkonferansen basert på hvordan den utvikles av forskere ved AFI og deres gjennomførte aksjonsforskningsprosjekter. Det er også den første AFI-publikasjonen[6] som tok i bruk ordet dialogkonferanser.

Betegnelsen dialogkonferanse oppstod ifølge Øyvind Pålshaugen[7] i 1990 som resultat av at det eksisterte flere betegnelser på organiserte konferanser som hadde som målsetting å involvere ansatte i utviklingsarbeid, blant annet betegnelser som startkonferanser, søkekonferanser, nettverkskonferanser og bedriftskonferanser. Det som skilte disse typer konferanser fra de fleste andre konferanser, var nettopp bruken av organiserte dialoger. Dialogkonferanser ble dermed introdusert som ny betegnelse. Ebeltoft (1992) beskriver den metodologiske utviklingen av aksjonsforskning ved AFI som en historisk utvikling av metoder som

6 Publikasjoner i regi av Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo.
7 En samtale med Pålshaugen høsten 2019.

kom til å kjennetegne AFIs virksomhet fra 1970-årene og til langt utover 2000-tallet. De første forsøk i regi var søkekonferanser (begrep importert fra Australia), som hadde til hensikt å mobilisere en breiere medvirkning på utforming av nye og mer autonome løsninger i organisering av arbeidslivet. Målet med søkekonferansene var å få deltakerne engasjert i felles oppgaver og at alle får muligheter til å utnytte sine kunnskaper og erfaringer (Eikeland, 2012). Søkekonferansenes utgangspunkt var å lage et opplegg som beskrev en ønskverdig fremtid for en gitt gruppe deltakere med utgangspunkt i nåtiden i en virksomhet. Rent praktisk handlet det om å først skue tilbake for å se hvilke betingelser som bidro til den nåværende situasjon, for deretter å «søke» seg mot hva man tror vil skje i tiden fremover. Jobbseminarene hadde utgangspunkt i sosio-teknisk teori hvor målsettingen var å optimalisere bedriftens tekniske system med dens sosiale system (Ebeltoft, 1992, s. 5). I jobbseminarene arbeidet ulike representanter fra bedriftene i grupper med analyser av jobbutformingen til enkelte arbeidstakere med sikte på å forbedre disse. Ebeltoft (ibid.) hevder at det er disse to tradisjonene som etter hvert dannet grunnlaget for det som senere ble kalt dialogkonferanser. Mens søkekonferansene tenderte til å være et sted hvor man fikk frem et felles bilde av den virkeligheten man befant seg i og ønsket å påvirke, så la jobbseminarene opp til problemløsning ved å fremme tiltak som ga den enkelte en bedre jobb- og læringssituasjon.

AFI rapport 1/1991 gir et innblikk i den historiske bakgrunnen og de teoretiske forutsetninger som ligger til grunn for dialogkonferansene. Språket har en selvfølgelig plass i dialogkonferansen. Språket er utledninger av tanker og kunnskap, taus eller eksplisitt. Språket knyttes også til handlinger, og gjennom språket utledes også tanker om handlinger. I dialogkonferansene struktureres språket slik at alle deltakerne får en mulighet til å uttrykke meninger om sine og andres handlinger.

I rapporten er det særlig lagt vekt på å få frem ulike perspektiver på dialogkonferanser etter inspirasjoner fra Habermas, Argyris, Pålshaugen og Gustavsen i denne rapporten. Felles for disse i Ebeltofts fremstilling at de vektlegger språkets betydning og hvordan språkets funksjon kan utnyttes i en deltakerorientert forskning. Det er særlig tre områder som vektlegges her og som knyttes an til dialogkonferansen.

1. Betydningen av å skape en arena der frie ytringer om den praktiske virkelighet kan utøves.
2. Forståelsen av at kunnskapsutvikling skjer gjennom at ny kunnskap overtar for annen kunnskap gjennom språklige handlinger som baserer seg på refleksjon over praktiske handlinger.
3. Den enkelte deltaker i en virksomhet besitter partiell kunnskap om virksomheten og at meningsutvekslinger kan bidra til et bedre helhetsbilde.

Habermas (1984) opererer med begrepet livsverden, og det er ifølge Habermas i livsverdenen en kan finne ideelle språksituasjoner. I livsverdenen finnes det frie og informerte valg som er en nødvendig forutsetning for at gyldigheten av utsagn skal godtas i et undersøkende fellesskap. Ideelle språksituasjoner vil ifølge Habermas ikke finne sted innenfor arbeidslivet (f.eks. skolen) fordi samordningen av menneskelig handling der vil preges av disiplin, taktikk og strategiske ytringer.

Habermas peker på to muligheter som ligger i en dialogkonferanse av typen vi snakker om, og som har til hensikt å bidra til å løse utfordringer en har i for eksempel en skole eller andre samfunnsinstitusjoner:

1. For det det første at språket har i seg en innebygget enighetsskapende kraft som danner grunnlaget for det sosiale fellesskapet. Det betyr, gitt de rette betingelsene, at en vil kunne komme frem til hvordan en skal uttrykke og forstå de utfordringer og muligheter som ligger i problembeskrivelsen. Og en vil kunne komme frem til hvilke tiltak som kan bidra til å realisere disse.
2. At den enkelte deltaker er fri til å uttrykke seg, at de ikke av taktiske eller strategiske grunner forvrenger sin tale.

Spørsmålet handler dermed om hvordan en legger til rette for at dette kan skje på konferansene.

Chris Argyris (1978) er opptatt av å frigjøre folk gjennom økt selverkjennelse. Han er også opptatt av språkets betydning, men først og fremst hvordan en kan bevisstgjøre seg selv i forhold til hva som skiller en strategisk ytring fra en sannhetssøkende ytring. Argyris legger vekt på å se

sammenhenger mellom den praktiske verdenen og vitenskapen. Hans utgangspunkt er at vitenskapen deles inn i paradigmer, der nye sannheter og overbevisninger fører til endringer i paradigmer. Paradigmer defineres som grupperinger og fellesskap som deler et teoretisk perspektiv. Slike grupperinger finnes også i den praktiske hverdag, i yrker og på arbeidsplasser. For begge disse gruppene er antagelsene man bygger sin forståelse på, en kombinasjon av aksepterte standarder (for eksempel hva god ledelse og undervisning er) som varer helt til en finner andre måter å vurdere de samme standarder (hva god ledelse og undervisning er). Debatter om dette skiller seg i normer og teorier som alle har akseptert på forhånd, og iebatter som trer i funksjon når en begynner å tvile på de samme teorier og normer.

De fire omtale teoretikerne i rapporten er ifølge Ebeltoft opptatt av språket som det sammenbindende element, som formidler av virkelighetsoppfatninger, og derfor også som fundament for språklige konstruksjoner i for eksempel ledelse og undervisning. Språk og begrep er samlende for assosiasjoner omkring egenskaper til begrepet. På en arbeidsplass skapes assosiasjoner til nettopp det som kan tillegges språket noe. Og kjennskap til sin egen arbeidsplass innebærer en økt mulighet til å forutsi, handle og forstå det som ligger i språket. Denne formen for ulikheter er dialogens produktive substans (Ebeltoft, 1992). Poenget er å skape et helhetsbilde av de ulike oppfatninger som finnes om hva god ledelse og undervisning er, samtidig som man skaper en meningsutveksling om hvilke forståelser som ligger bak og hvilke tiltak som synes hensiktsmessig for å skape god ledelse og undervisning i en skole.

Ifølge Pålshaugen (1986) besitter den enkelte arbeidstaker en viss kunnskap om den arbeidsplassen han eller hun er på, men kan samtidig bare ha en delvis kunnskap om det feltet som utvikles. Dette illustreres i eksemplet fra forskningsprosjektet et lag rundt eleven, som omtales senere. Prosjektet har som ambisjon å fortette samarbeidet mellom ulike profesjoner som omgir barn og unge i oppveksten. En viktig forutsetning for dette er nettopp at den enkelte profesjon har avgrenset forståelse av hvilke utfordringer barn og unge kan stå i. Ved å legge til rette for samtaler mellom disse profesjonene kan et skarpere og mer helhetlig bilde omkring utfordringene tre frem.

Eikeland (2012) deler synet om at dialogkonferanser ble til som et resultat av ønsker om breiere medvirkning av representanter fra de ansatte i utforming og utvikling av prosesser som skal lede til nye design av arbeidsorganisatoriske løsninger. Disse fikk betegnelsen participative design. Fra 1985 til 1988 ble denne tenkingen om brei medvirkning videreutviklet, med begreper som «dialoger» og «arbeidserfaring» som prinsipper. Tidlig i 1988 munnet dette arbeidet ut i det som senere omtales som dialogkonferanser (Eikeland, 2013, s. 141). Eikeland er samtidig tydelig på at et viktig anliggende i denne sammenheng var å finne tid eller frirom som kunne utnyttes til dialogiske fora som igjen skulle sikre en form for «metakompetanse» i å drive endrings-, utviklings- og læringsarbeid (Eikeland, 2017, s. 141). Meningen var å bygge opp en mer robust utviklingsorganisasjon. Utviklingen endte også i et begrepsmessig skille mellom arbeidsorganisering og utviklingsorganisering, eller det vi også kan omtale som drift og utvikling, hvor det henholdsvis er snakk om primære pågående arbeidsoppgaver i hverdagen (undervisning, helse, produksjon) på den ene siden og utviklings- og forbedringsoppgaver på den andre siden. Utviklingen av et «participative design» og dialogkonferanseformen betydde også behov for å organisere tid for utviklingsarbeid. Tid som ligger utenfor handlinger, er nødvendig for å reflektere og bearbeide praktisk erfaring språklig og intellektuelt gjennom dialoger.

Arven fra Platon og Aristoteles, de som er dialogbegrepets opphav (Eikeland,2008), fremhever betydningen av å skaffe dette frirommet. Skholê, ordet som i alle europeiske språk ble til «skole», i stedet for didaktisk undervisning og læring, betyr opprinnelig avlastet tid, fri fra nødvendig arbeid på gården eller andre steder. Denne forståelsen av dialogen, der tid og sted var viktig for etablering av begrepet «utviklingsorganisasjon» i 1987, var en viktig premiss for det videre arbeidet. Dette begrepet er mer eller mindre synonymt med utviklingsgrupper som brukes i eksemplet Lærende nettverk nedenfor i artikkele. Og tid og sted er fortsatt helt sentrale områder i planlegging og gjennomføring av dialogkonferanser, slik vi skal se i de to eksemplene. Eikeland (2016) beskriver utviklingen av dialogkonferanser som en konsekvens av at etablering av refleksjonsfellesskap i arbeids- eller praksisfellesskaper også er avgjørende for å institusjonalisere blant annet tradisjonen deltakende aksjonsforskning.

Gustavsen (2008) viser hvordan arbeidsplassforskningen som la til rette for brei medvirkning, endret seg fra 1970-tallet til 1990-tallet. I den tidlige fasen var en opptatt av enkeltorganisasjoner og utviklingen av disse. Dette forandret seg mot slutten av 1990-tallet og manifesterte seg i Enterprise Development 2000, et program som satte søkelys på nettverk og samarbeid mellom ulike arbeidsplasser. I tillegg endret spredningstenkingen seg fra ideer som kom fra teori, til ideer som vokste ut av nye praksiser på den enkelte arbeidsplass. Ut fra dette endret også aksjonsforskning seg fra å fokusere på enkeltorganisasjoner/arbeidsplasser til å initiere økende antall nettverksrelasjoner gjennom ekspansjon av allerede eksisterende nettverk til etablering av nye nettverk. Dermed endret også fokus hos forskerne seg til å koordinere på kryss av arbeidsplasser mer enn å fokusere på den enkelte arbeidsplass.

> Again, the dialogue conferences became a core element but now organized for network building purposes and with representatives from a number of different organizations participating each time. (Gustavsen, 2008, s. 429)

Utgangspunktet er fortsatt spørsmålet om brei medvirkning og hvordan det på en best mulig måte kunne la seg gjøre. Fra å ha flyttet blikket på de enkelte konferansene så man heller nå mer på hva som skjedde mellom konferansene, det vil si i virksomheten. I diskusjonen om effekter av nettverksarbeid og bruk av dialogkonferanser vil dette bli tatt opp senere i denne artikkelen som et kritisk element for utviklingsarbeid i slike organiseringer. Et annet element som Gustavsen også trekker frem som en erfaring fra programmet Enterprise Development 2000, er betydningen av å klargjøre og få en forståelse av hva dialoger er. Erfaringene fra programmet var at det forelå flere ulike forståelser av hva dialoger som praksis var.

Eikeland (2012) tar opp ulike sider ved dialogen, med ambisjon, ut fra et Aristotelisk perspektiv, å tydeliggjøre hva som skiller en dialog fra en annen type diskursiv eller dialektisk praksis. Eikelands klargjøring av dialogbegrepet kan bidra til å tydeliggjøre hva som er ambisjoner med dialogkonferanser, slik aksjonsforskeren har til hensikt. Det har også til hensikt å opplyse om vesentlige sider ved ulike typer aksjonsforskning,

blant annet «participative design» som ambisjon. Et utgangspunkt er at dialoger ikke er en samtale mellom to personer. Ifølge Eikeland er dialogen «*… en måte å tenke eller samtale kritisk på gjennom talen og ordenes meningsinnhold. Dialogen er utforskende og utprøvende uten gitte standpunkter, eller valg, «rett lære», eller bestemte konklusjoner å forsvare, med utgangspunkt i praktisk, personlig livserfaring, øvelse og utprøving*» (Eikeland, 2012, s. 156). Dette perspektivet på dialogenes innhold og form kommer vi tilbake til i eksemplene som følger.

To eksempler på bruk av dialogkonferanser i utviklingsarbeid

Nedenfor presenteres to eksempler på bruk av dialogkonferanser. Hensikten med konferansene har vært har vært å sikre god forankring og medvirkning i utforming av tiltak i lokal skoleutvikling. Det første eksemplet er hentet fra et lærende nettverk og har i tillegg oppmerksomhet mot å at dialogkonferanser skal være en arena for spredning av ideer mellom skolene som deltar i nettverket. Det andre eksemplet, Et lag rundt eleven, fokuserer mest på dialogkonferansens mulighet for utvikling av og refleksjon over tiltak mellom ulike profesjoner som skal samarbeide for å gi elever gode læringssituasjoner.

Dialogkonferansen i lærende nettverk

Tidligere i teksten antydet jeg, med utgangspunkt i Levins poeng, at det finnes mange varianter av aksjonsforskning, at det også må finnes flere former for bruk av dialogkonferanser i aksjonsforskning. Hovedtanken med å anvende dialogkonferanser i lærende nettverk var å stimulere til en felles innsats blant kommunens skoler for å utvikle og fremme lokal praksis ut fra signaler i nasjonale skolereformer. Eksemplet her er tydeligere beskrevet i (Lund, 2008, 2011) hvor dialogkonferansen som metode er forankret i en pragmatisk og demokratisk tradisjon, men også inspirert av kritisk teori. Nettverk mellom skoler, her omtalt som lærende nettverk, designes ut fra ideen om at man trenger gode kommunikative arenaer og prosedyrer for å bygge effektive utviklingsorganisasjoner (lærende

nettverk). I neste omgang skal nettverket være støtte for utvikling av lokale prosesser på den enkelte skole og med mulighet for å skape lokale strukturer for bærekraftig skoleutvikling over tid (Engelstad, 1996, s. 89). Nettverket i dette eksemplet består av utviklingsgrupper med lærere og ledere fra 13 skoler i en kommune. Utviklingsgruppene er utvalgte lærere og rektor fra hver skole. Prosjektets hovedide var å utvikle god motivasjon, mestring og muligheter for elevene i kommunen. De ytre påvirkninger kom gjennom deltakelse i nasjonale reformer som *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*.

Prosjektet ble innledet med møte med skoleeier og rektorene fra de 13 skolene. Her ble dialogkonferansen og grunnmodellen for nettverket diskutert, med særlig vekt på dialogkonferansens mulighet til å bidra til lokal skoleutvikling, samtidig som en inngikk i et partnerskap med andre skoler. To måneder senere ble prosjektet lagt frem for mellomlederne fra alle skolene etterfulgt av drøftinger i grupper om hvordan skolene skulle forstå og handle innenfor nettverksmodellen. Deretter ble skissen for prosjektet laget med antall konferanser og krav til mellomarbeid mellom konferansene. Skissen ble utformet i samarbeid med kommunens referansegruppe for prosjektet. Gruppen bestod av skoleeier, tre skoleledere, tillitsvalgte og to forskere. Til sammen ble det avviklet 12 todagers konferanser i løpet av de neste to og et halvt årene ledet av undertegnede og en kollega sammen med en referansegruppe. Referansegruppen samarbeidet med forskeren om planlegging og evaluering av hver av konferansene. I tillegg til planleggingsmøter mellom hver konferanse ble det avholdt evalueringsmøte mellom dag én og dag to på konferansene for å sikre at innhold og gjennomføring av konferansene var i tråd med intensjonene. Til sammen sikret dette at den generative planleggingen fikk gode vilkår. Innholdet i hver dialogkonferanse ble konstruert på bakgrunn av erfaringer fra den forrige og med målsettingen for prosjektet i sikte. Men grunnstrukturen og prinsippene i konferansene ble de samme.

Denne formen for dialogkonferanse bygger på representativitet, som innebærer at et utvalg lærere og skolens leder deltar på dialogkonferansen. Representativitet er på den ene siden en praktisk ordning, siden det er problematisk å ta alle lærerne ut av skolen samtidig. På den andre siden

gir det anledning til å bygge et omfattende nettverk mellom skolene via dialogkonferansene. Deltakerne ble samlet fire ganger i året på todagers dialogkonferanse.

Nettverket bygger videre på ideen om dialogkonferansen som en arena for utvikling av tiltak, refleksjoner over utførte handlinger og muligheter for spredning av ideer gjennom strukturerte dialoger. Koblingen mellom det lokale utviklingsarbeidet og dialogkonferansen utfordrer forholdet mellom den utøvende praksis og den diskursive praksis. Det vil si handlinger i praksis og samtaler om disse handlingene på konferansene. Antagelsen er at dersom det er svak sammenheng mellom disse arenaene, vil det lokale utviklingsarbeidet ha svake forutsetninger for å lykkes, og dialogkonferansen mister legitimitet som utviklingsarena. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hvordan dialogkonferansene designes for å a) støtte opp om det lokale utviklingsarbeidet og b) gi mulighet for spredning av pågående ideer i nettverket.

Dialogkonferansen i nettverket er bygd opp med fire ulike arenaer som skal bidra til å realisere de to poengene over:

Teoretiske perspektiver. Relevant teori presenteres i den hensikt å belyse praksis og for å begrepsmessig utvikle gode samtaler om handlingene i etterkant (plenum).

Praksisperspektiver. Eksempler fra pågående relevant praksis presenteres av deltakerne og kommenteres av forsamlingen i det offentlige rom. Hensikten er både å belyse nye og lokale praksiser og å la disse være gjenstand for kritiske undersøkelser av deltakerne (plenum).

Dialoger om praksis. Gjennom minst tre samtaler granskes lokale praksiser, styrt av samtaleregler som bygger på den demokratiske dialog. Hensikten er å løfte frem så mange nye tiltak som mulig for å bidra til gjennomstrømming av nye ideer i nettverket (grupper på tvers av skoler).

Refleksjon over pågående utviklingsarbeid og planlegging av nye tiltak. Mens de tre foregående områder bidrar med teori og praksis utenfor den enkelte skole, er denne delen fremtidsrettet og handlingsrettet mot hva som eventuelt kan videreutvikles på egen skole gjennom utvikling av nye tiltak (grupper fra den enkelte skole).

Dialogkonferansen er videre bygd opp etter prinsipper om å variere plenum og grupper og å variere gruppesammensetninger. De to første områdene gjennomføres i plenum, og de to siste foregår i grupper. I del tre (dialoger om praksis) er det heterogene grupper hvor deltakere fra ulike virksomheter diskuterer erfaringer fra sine virksomheter. Hensikten er å utveksle ideer som mulig inspirasjonskilde til nye tiltak på den enkelte skole. I den siste delen er det homogene grupper, dvs. deltakere fra samme virksomhet. Hensikten er at de som skal utføre nye tiltak, må planlegge disse sammen.

Denne formen for dialogkonferanse, hvor læring og inspirasjoner kan forstås fra mange kanter, avhenger av at deltakerne utvikler et gjensidig tillitsforhold til hverandre. Det er grunnlaget for at man har interesse for og vilje til å utveksle ideer gjennom samtaler som er regulert ut fra demokratiske ideer, og som sikrer brei medvirkning og mulighet til å delta i samtalene med sin praksis.

Dialogkonferansen i forskningsprosjektet Et lag rundt eleven

Prosjektet Et lag rundt eleven har til hensikt å fremme det flerfaglige samarbeidet i «laget rundt eleven» for å få til et forbedret klassemiljø og for å få til et større oppmerksomhet om forebyggende tiltak rundt elevene i skolen. Bruk av dialogkonferanser i dette prosjektet hadde som formål å sikre brei medvirkning fra alle aktørene som var involvert i prosjektet. I «laget rundt eleven» er for eksempel PPT, skolehelsetjenesten, skolepsykolog og barnevern med. Hovedmålet i LOG-modellen har vært å skape et bedre faglig samarbeid mellom de ulike profesjonene i kommunen og på skolen, og øke kontakten mellom lærere og fagpersonene i ressursteam i den hensikt å bedre læringsmiljø og læringsutbytte.

Prosjektet er en RCT-studie (Random Control Trial) og har vært rettet mot mellomtrinnet på innsatsskolene. Fire kommuner har deltatt, og halvparten av skolen har vært trukket ut som tiltaksskoler og får økte ressurser og oppmerksomhet for å iverksette ideene i prosjektet. Den andre halvparten av skolene i kommunene fungerte som kontrollskoler. I forskningsarbeidet i Et lag rundt eleven har forskerne evaluert effekter

av hovedtiltaket, som har vært å bedre det flerfaglige samarbeidet i skolen. Tiltaket kalt LOG-modellen ble i veiledningsmalen for prosjektet beskrevet som hvordan skoleeier og skoleledere leder og organiserer utviklingsarbeidet i skolen. Prosjektets formål har vært å teste ut en omfattende metodikk i måte å lede, organisere og gjennomføre dette samarbeidet på.

I organisering av prosjektet ble personalet og de andre profesjonene involvert i utviklingsarbeidet gjennom dialogbasert medvirkning på dialogkonferanser. Hvert år i prosjektet (vår 2017–vår 2020) ble dialogkonferanser organisert på både på kommunenivå og på skolenivå, der deltakerne deltok i samtaler om hvilke tiltak de ønsker å sette i verk på skolene. I tillegg har det vært kontinuerlige evalueringer av pågående tiltak. Deltakere på dialogkonferansene på skolene var skolelederne, lærerne og representanter fra andre profesjoner som helsesykepleiere, PPT, barnevern og fysioterapeuter, varierende fra kommune til kommune.

Dialogkonferansene var således et viktig bidrag for å sikre brei medvirkning fra alle som hadde tilknytning til barns oppvekst og skolegang i de aktuelle skolene. Deltakerne ble delt inn i grupper og tiltakene som ble foreslått i grupper, ble kort tid etter gjennomgått i en styringsgruppe bestående av skolens ledelse og representanter fra de andre profesjonene. Arbeidsformen var en veksling mellom dialog og utprøving av nye praksiser, på samme måte som det er skissert i lærende nettverk tidligere.

I Et lag rundt eleven ble det avviklet dialogkonferanser en gang i året på alle deltaksskoler, der deltakerne på de enkelte skoler jobbet med å utvikle tiltak for å fremme det flerfaglige samarbeidet i relasjon til de problemene som lærer e opplevde i klassene. Deltakerne på disse konferansene var lærere, representanter for PPT, helsesykepleiere, skolepsykolog og skolenes ledelse. Dialogkonferansene i prosjektet varte i maks fire timer. De ble bygd opp om tre eller fire spørsmål som skulle sikre at deltakerne brakte inn forslag til utviklingstiltak de ønsket at skolen skulle sette i gang. Etter hvert som skolene satte i gang tiltak, ble også dialogkonferansene brukt til å evaluere disse før eventuelt nye tiltak ble satt på dagsordenen. Nedenfor er et eksempel på et opplegg for en dialogkonferanse i prosjektet. Rektor ledet gjennomføring av dialogkonferansen etter veiledning for forskningsgruppens medlemmer.

Dialog	Spørsmål	Gruppe
1.	Hva mener dere er de største utfordringene i elevmiljøet i dag?	Homogene grupper
2.	Hva må til for å få til et godt flerprofesjonelt samarbeid rundt disse utfordringene?	Heterogene grupper. Referat i plenum
3.	Hva er det i dagens praksis som fungerer godt? Hvorfor mener du/dere at det fungerer godt?	Heterogene grupper Referat i plenum
4.	Hvilke utviklingstiltak i vår praksis mener dere at vi som skole og eksterne instanser bør foreta for best mulig å bidra til at dette prosjektet lykkes på vår skole?	Arbeidsplassgrupper

Hvert spørsmål ble besvart i mindre tverrfaglige grupper i løpet av 30 minutter. Det ble satt av 10 minutter til korte referater i plenum slik at alle skulle kjenne til hva som ble diskutert i de ulike gruppene. Referatene ble levert inn og bearbeidet av styringsgruppen, som foretok det endelig valg av hvilke tiltak som skolen skulle satse på. Styringsgruppen besto av rektor, leder av trinnteam samt medlemmer av det flerfaglige laget rundt eleven.

Diskusjon

Diskusjonen tar i hovedsak for seg to kritiske områder. Det første er forholdet mellom representativitet og full deltakelse på dialogkonferansene. Det andre er forholdet mellom den utøvende praksis og den diskursive praksis. Det siste er et kjerneelement i forståelse av hva en dialogkonferanse er, og hvilken betydning den kan ha for utvikling av nye praksiser i en skole. Innledningsvis vil jeg peke på at de to eksemplene rammes inn av alle de fem kriteriene for hva som bør kjennetegne en aksjonsforskningspraksis, hos Levin (2017) tidligere i teksten. Det innebærer også at de overnevnte områder er relevante å diskutere som del av dialogtradisjonen i aksjonsforskning.

Eksemplet lærende nettverk er bygd opp rundtrinsippet om representativitet. På den ene siden har organiseringen av lærende nettverk gitt mulighet for brei deltakelse gjennom at alle skoler i kommunen har vært representert på dialogkonferansene og dermed tatt del i den regionale utvikling av nye praksiser og diskursen rundt dette. Lærerne og lederne i disse gruppene (kalt utviklingsgrupper) har også tatt del i en

omfattende kompetanseutvikling på dialogkonferansene. Det betyr at det i den enkelte skole befinner seg kompetanse utviklet gjennom deltakelse i nettverket. Det sentrale spørsmålet er hvordan denne kompetansen omsettes i skolen, det vil si hvordan kunnskaper og ideer får en mulig innreisemulighet til resten av kollegiet og blir en del av skolens samlede utvikling. Erfaringer fra nettverket kan deles inn i to hovedfunn. Det ene er at noen skoler i større grad enn andre har hatt, og har fortsatt, kapasitet til å ta inn nye ideer og foredle disse gjennom hensiktsmessige strukturer for spredning. Disse profitterer i større grad på deltakelse i dialogkonferansene og nettverket enn de skoler som ikke har samme kapasitet. Det innebar at skoler med stor forbedringskapasitet hadde bedre utbytte enn skoler med mindre forbedringskapasitet i nettverket. Denne observasjonen er viktig med tanke på nye organiseringer av nettverk mellom skoler og hvordan en må tilrettelegge slik at nettverk av denne type ikke bidrar til ytterligere avstand mellom skolers forbedringskapasitet.

Det andre funnet er at spredningshastigheten, altså i hvor stor fart nye ideer hentet fra dialogkonferansene ble omsatt inn i skolene, ikke ble slik som forskerne trodde. I en undersøkelse gjort underveis i lærende nettverk ble en klar over at ideer som reiste fra dialogkonferansen til skolene, var innom langt flere omstendelige prosesser enn forventet. Det ga ny innsikt i hvordan lærere mottok nye ideer, og hvordan de eventuelt arbeidet disse inn i sin praksis (Moksnes Furu & Lund, 2014). Begge disse funnene gir grunn for refleksjon over hvordan dialogkonferanser har innvirkning på den lokale skoleutvikling, og må tas i betraktning om og når dialogkonferanser anvendes som diskursivt grep i skoleutvikling.

I prosjektet Et lag rundt eleven bruker vi betegnelsen full deltakelse, siden alle skolens ansatte og flere fra de andre profesjonene deltok på dialogkonferansene. Denne formen for brei deltakelse har som ambisjon å sikre en langt sterkere involvering og dermed også bedre mulighet for overføring fra dialogkonferansen til skolens praksis enn i eksemplet ovenfor. Spørsmålene som reises på dialogkonferansene (se tabellen ovenfor), er tett knyttet til erfaringene som er gjort og som danner bakgrunnen for nye tiltak. I tillegg var deltakelse fra de andre profesjonene viktig for å sikre at det flerfaglige perspektivet ble med i tiltakene. Erfaringene var at styringsgruppene utviklet tiltak som i stor grad ble gjennomført. Men

siden dialogkonferansene var en sentral arena for å utvikle forslag til tiltak, var det avgjørende at PPT, helsesykepleier, barnevern og andre var til stede og fikk en plass i disse samtalene. Det skjedde nødvendigvis ikke. På flere konferanser var det marginalt oppmøte av andre profesjoner, noe som betydde at tiltakene fikk en sterk skolefaglig profil. Brei deltakelse i denne sammenheng kan derfor modifiseres til å gjelde skolens ansatte med delvis innflytelse fra de flerfaglige. Men i og med at tiltakene også behandles i en styringsgruppe og i et ressursteam i etterkant, så økte muligheten for innflytelse fra de andre profesjonene. Men dette er samtidig en påminning om betydningen av å se sammenhengen mellom den diskursive og den utøvende praksis når vi anvender dialogkonferanser som utviklingsarena for nye tiltak.

I de to eksemplene er dialogkonferanser brukt ut fra ulike premisser og hensikter. I lærende nettverk er det utvikling i kommunen som er det sentrale. Det kan, som vi tok opp tidligere, resultere i langt mindre gjennomslag på den enkelte skole og større variasjoner i utbyttet av å delta på dialogkonferansene. I Et lag rundt eleven er søkelyset satt på enkeltskolen og det flerprofesjonelle perspektivet. Skolenes tiltak ble i stor grad gjennomført, men de hadde en sterk skolefaglig slagside. Samtidig viser det seg at skolens oppbygging av ulike fora, som ressursteam og styringsgruppe, forsterket den flerfaglige oppmerksomheten.

Dialogkonferansen skal altså ivareta den lokale praksis og ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer som grunnlag for å utvikle og forbedre nye praksiser. Dette er den diskursive arenaens utgangspunkt. Men hvis det er lite sammenfall mellom den diskursive og den utøvende arena, utspiller dialogkonferansen sin rolle i utviklingsarbeid og dermed som metodiske grep i aksjonsforskning. Et poeng her er å vektlegg kvaliteten på den diskursive praksisen og hvordan den søker å ivareta den utøvende praksis. I eksemplet lærende nettverk er denne sammenhengen tydelig uttrykt gjennom at lokale praksiser presenteres og diskuteres i plenum etter hvert som de utvikles. Og det er lokale praksiser som er utgangspunkt for dialogene som føres på tvers av skoler. Disse samtalene reguleres ut fra det som Gustavsen (2001) omtaler som «discoursive rules», det vil si regler om hvordan samtaler skal gjennomføres. En av disse reglene er at deltakernes praksis skal være utgangspunktet. Og for at samtalene skal foregå

i dialogens ånd, brukes nettopp disse reglene som instrukser for samtalene i lærende nettverk. Observasjoner har vist at dette har vært nyttig for å sikre at samtalen blir en profesjonell samtale om de utviklingstiltak som skolene arbeider med. Det sikrer også at mulighetene for spredning av nye ideer øker, ettersom praksisene blir tydeligere når samtalereglene følges. Det betyr at god diskursiv praksis er en forutsetning for utvikling og spredning av utøvende praksis i slike nettverk. Samtidig er den diskursive praksis avhengig av tillit mellom deltakerne. Men den tilliten utvikles også gjennom samme praksis dersom dialogens prinsipper følges, jf. Gustavsen ovenfor. En observasjon fra eksterne observatører i lærende nettverk ga innspill på at tillitsforholdet mellom deltakerne var til stede. Poenget er da at tillit er en forutsetning for at den diskursive praksis og den utøvende praksis har en gjensidighet.

Avsluttende kommentar

Utgangspunktet i denne artikkelen er hvordan deltakelse i dialogkonferanser kan bidra til kunnskapsutvikling og nyskapinger i skolen. Gjennom to eksempler har jeg belyst hvordan vi har brukt dialogkonferansene for å sikre medvirkning og dermed innflytelse fra deltakerne. De to eksemplene viser at det nødvendigvis ikke er en spesiell form for dialogkonferanse som gjelder. Det finnes variasjoner, og disse er viktige. I tillegg vil slike utprøvinger også gi grunnlag for en videre diskusjon om dialogkonferansens utforming og betydning i metodologiske diskusjoner i aksjonsforskning, men også i den praktiske anvendelsen i utvikling av skolens praksis. Men dialogkonferansens utvikling vil avhenge av to premisser som er tatt opp i artikkelen. For det første at det er en grunnleggende forståelse av hva som kjennetegner gode dialoger knyttet til utvikling av praksis. Deretter at det skapes en sterk sammenheng mellom konferansene og den praktiske virkelighet i klasserommet.

Eksemplene er samtidig et uttrykk for hvordan utviklingen av dialogkonferanser har flyttet seg fra enkeltorganisasjoner til nettverk og samarbeid mellom flere skoler. Som igjen åpner for hvordan man for eksempel i større grad vektlegger betydningen av å spre ideer om nye praksiser gjennom gode dialoger.

Videre er det viktig å poengtere aksjonsforskningens dreining fra ekspertstyring til brukerstyring og til utvikling av dialogkonferansene som en konsekvens av det. Det gir oss tilgang til et redskap som kan sikre at lærere og ledere alene eller sammen med forskere skaper en bedre skole. Det er også en viktig side ved aksjonsforskning som forskningsaktivitet; å bidra til at hensiktsmessige metoder kommer praktikere til gode. Erfaringer fra de to eksemplene tilsier at dialogkonferanser vil være et hensiktsmessig verktøy i arbeid med Fagfornyelsen, siden man i stor grad legger vekt på den lokale utforming av nye praksiser gjennom styrket samarbeid i skolen og mellom skoler, jf. overordnet del, som trer i kraft fra høsten 2020. Og at en betoner et sterkere samarbeid mellom ulike profesjoner i den nye læreplanen.

Referanser

Aagard Nielsen, K. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. Fredrigsberg: Roskilde Universitetsforlag.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. Theory, methods and practice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Ebeltoft, A. (1992). *Dialogkonferanser.* Teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet. Rapport 1/91 Oslo. AFI.

Eikeland, O. (2012). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, *2*, 267–290, https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303

Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold.* Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Gustavsen, B. (1996). Development and the social sciences: An uneasy relationship. I S. Toulmin & B. Gustavsen (Red.), *Beyond theory. Changing organizations through participation.* Amsterdam: John Benjamins.

Gustavsen, B. (1998). From experiments to network building: Trends in the use of research for reconstructing working life. *Human Relations, 51*(3).

Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury, (Red.), *Handbook of action research*. London. Sage publications.

Gustavsen, B. (2008). Action research, practical challenges and the formation of *theory*. *Action research, 6*(4), 421–437. London: Sage publications.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon.

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold.* Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Lund, T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu & P. Salo, (Red.), *Nurturing praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Moksnes Furu, E. & Lund, T. (2014). Reformideer på reise – på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* Oslo: Universitetsforlaget.

Pålshaugen, Ø. (1986). *Means of designing a starting conference.* Oslo: AFI.

Pålshaugen, Ø. (1998). *The end of organisation theory*. Philadelphia: John Benjamin.

Shotter, J. & Gustavsen, B. (1999). *The role of dialogue conferences in the development of "learning regions": Doing from "within our" lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Center for Advanced studies in Leadership, Stockholm School of Economics.

KAPITTEL 5

Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning

Thomas Eri og Marit Aas
OlsoMet – storbyuniversitetet

Abstract: In this chapter we present and discuss how cultural-historical activity theory (CHAT) can inform and contribute to action research. The discussion is based on a study of how principles in activity theory are translated and applied by participants in a PhD course on action research at Oslo Metropolitan University. Key findings show that when participants use activity theory as a thinking tool in their action research projects, they identify systemic contradictions which in turn contribute to increased understanding of what potentially hinders and promotes change and development in their projects.

Keywords: action research, contradiction, cultural-historical activity theory, expansive learning, intervention research

Innledning

I dette kapitlet presenterer og diskuterer vi hvordan kulturhistorisk aktivitetsteori (heretter kun benevnt som aktivitetsteori) (Engeström, 1987/2015; Roth & Lee, 2007) kan fungere som tenkeredskap i aksjonsforskningsprosjekter. Nærmere bestemt så undersøker vi hvordan introduksjon av sentrale prinsipper i aktivitetsteori blir oppfattet og anvendt av deltagere på et doktorgradskurs om aksjonsforskning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Det empiriske materialet er hentet fra deltakernes muntlige eksamen der de viser hvordan aktivitetsteori fungerer som

Sitering av denne artikkelen: Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 5, s. 133–161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch5

tenkeredskap i egne aksjonsforskningsprosjekter. Et sentralt funn er at når deltagerne tar i bruk aktivitetsteori, avdekkes systemiske motsetninger. Deltagerne uttrykker at aktivitetsteorien bidrar til økt forståelse rundt hva som potensielt hindrer og fremmer endring og utvikling i eget prosjekt.

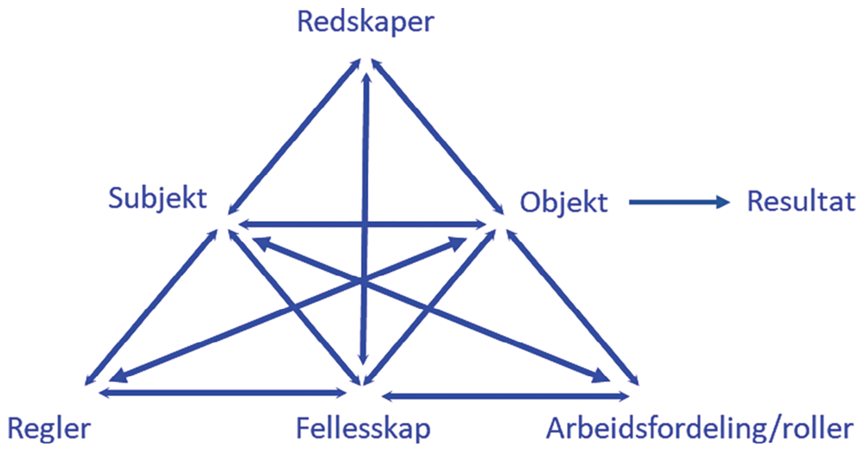
Vi redegjør først for sentrale teoretiske perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori. Så sammenligner vi kort Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel og Carr og Kemmis (1986) sin aksjonsforskningssirkel for å peke på likheter og forskjeller mellom den teoretiske forankringen av aktivitetsteori og aksjonsforskning. Deretter presenterer vi hvordan deltagere på et doktorgradskurs i aksjonsforskning har anvendt aktivitetsteori i sine prosjekter. Med utgangspunkt i denne empirien drøfter vi hvordan aktivitetsteori kan bidra til økt forståelse for utfordringer og utviklingsmuligheter som oppstår i aksjonsforskningsprosjekter.

Sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori

Aktivitetsteorien har utviklet seg frem til i dag med utgangspunkt i blant andre Vygotsky (1978) og Leontiev (1978), og er i stadig utvikling. Aktivitetsteori tar i likhet med aksjonsforskning utgangspunkt i at for å forstå praksis må vi observere hva mennesker gjør, individuelt og sammen med andre. Aktivitetsteorien er ambisiøs i den forstand at den søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger (Engeström & Sannino, 2010). En aktivitetsteoretisk analyse vil derfor kombinere psykologiske, sosiologiske, historiske og materielle nivåer. I en nordisk sammenheng har Yrjö Engeström (1987/2015, 2001) vært ledende i utviklingen av aktivitetsteori siden slutten av 80-tallet.

Aktivitetssystemet

Engeström er kjent for å ha utviklet og visualisert Leontievs forståelse av kollektive og målrettede organiserte aktiviteter i det som benevnes som aktivitetssystemet (fig. 1).



Figur 1 Aktivitetssystemet (Engeström, 1987/2015)

Et aktivitetssystem, for eksempel en skole, et sykehus eller en restaurant, består av seks hovedkomponenter som påvirker hverandre dialektisk: *subjekt, redskaper, objekt, arbeidsfordeling, fellesskap* og *regler.* Forandring i én komponent påvirker en eller flere av de andre komponentene og skaper ofte observerbare spenninger og motsetninger.

En aktivitetsteoretisk analyse undersøker og fortolker alltid individers handlinger i lys av ett eller flere aktivitetssystem som handlingene utføres innenfor og eventuelt på tvers av (Engeström, 2001). Interaksjon mellom aktivitetssystemer, for eksempel gjennom tverrprofesjonelt samarbeid, kjennetegnes ofte av ulike motiver, subjektposisjoner og diskurser som møtes. Denne «flerstemtheten» skaper naturlig nok spenninger og motsetninger innenfor og mellom aktivitetssystemene og kan best forstås i lys av systemenes historiske utvikling.

Systemiske motsetninger

Aktivitetsteorien tar utgangspunkt i at motsetninger oppstår som følge av asymmetriske maktrelasjoner i en sosial virkelighet. En måte å utforske hvordan makt og kontroll utøves og distribueres innenfor den sosial virkeligheten, er å studere manifestasjoner på motsetninger i konkrete endringsprosesser og spore disse motsetningenes kulturelle

og historiske utvikling (Engeström & Sannino, 2011; Ilyenkov, 1977; Wilde, 1991). Å anerkjenne motsetninger er det samme som å innse at det finnes en mulighet for at vi ofte møter på symptomer mer enn underliggende årsaker, og at vi trenger å identifisere og analysere hva som virkelig skjer under et slør av «mystiske» hendelser på overflaten (Harvey, 2014). Underliggende årsaker knyttet til historisk akkumulerte systemiske motsetninger innenfor og mellom aktivitetssystemer er ofte skjult for oss hvis vi bare skraper i overflaten. I et aksjonsforskningsprosjekt hviler det kanskje noen historiske motsetninger i objektet (det vi prøver å utvikle), men kanskje ikke i våre forestillinger om objektet. Slik kan vi forklare hvordan våre forestillinger om et objekt ofte ikke er seg bevisst objektets indre motsetninger.

Et viktig poeng er at vi ikke kan observere systemiske motsetninger direkte. Det vi derimot kan observere, er spenninger i form av konflikter og dilemmaer som oppstår i dialoger og i kollektive handlinger. Disse spenningene kan være *manifestasjoner* på historisk akkumulerte motsetninger, men ikke nødvendigvis (Engeström & Sannino, 2011). Spenninger kan for eksempel være knyttet til interpersonlige forhold som ikke har noe med systemer å gjøre. I en aktivitetsteoretisk analyse er vi imidlertid interessert i spenninger som kan knyttes til systemiske motsetninger. Eksempelvis vil en lærer oppleve et dilemma hvis hun erfarer at det først og fremst er støttende tilbakemeldinger *uten* bruk av karakterer som fremmer elevenes innsats, samtidig som hun er forpliktet på å gi karakterer som hun erfarer har motsatt og negativ effekt på enkelte elevers innsats. Dette dilemmaet kan knyttes til en motsetning mellom utdanningens mål om å stimulere engasjement for fag på den ene siden og krav om å sortere og rangere elevprestasjoner på den andre. Denne motsetningen kan muligens observeres indirekte i lærerens undervisningspraksis eller i måter læreren artikulerer dette dilemmaet i samtale med andre. Vi vil ikke gå nærmere inn på det metodiske her, men henviser til Engeström og Sannino (2011), som har utviklet et analytisk rammeverk for å identifisere og analysere konflikter og dilemmaer som diskursive manifestasjoner av systemiske motsetninger.

Systemiske motsetninger er ikke artikulert kun i aktivitetsteori, men er også beskrevet i mer tradisjonell aksjonsforskningslitteratur. Winter

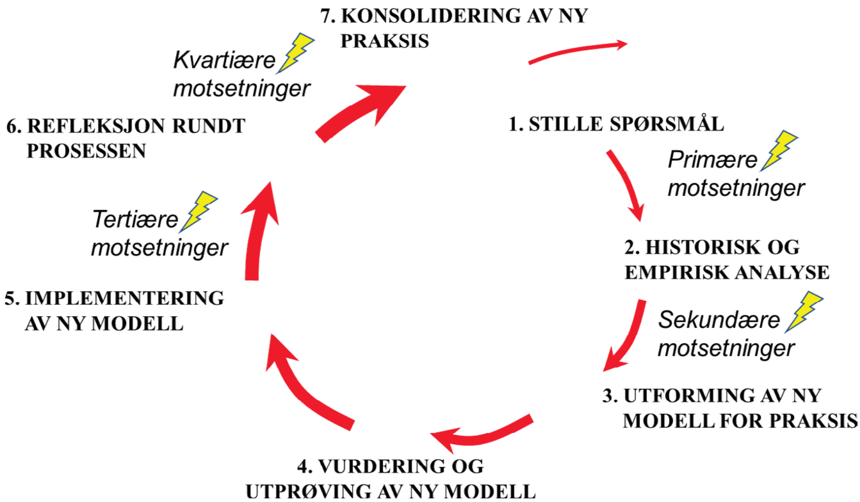
(1989) skriver at både den sosiale verden og vår individuelle bevissthet er i en kontinuerlig endringsprosess strukturert som en serie av motsetninger. Vi er produkter av en sosial verden som i det store og hele er bygget opp av motsetninger. Følgelig er vår bevissthet også bygget opp som et sett av motsetninger. Vi innehar imidlertid potensiell handlekraft til å løse opp motsetninger som vi opplever og fortolker som problematiske. Derfor reproduseres ikke alltid den sosiale konteksten, men forandres av kreative og endringsvillige individer.

Ut fra hva vi har beskrevet ovenfor, vil vi definere aktivitetsteoriens forståelse av motsetninger på følgende måte: Motsetninger er dialektiske og samtidig systemiske fordi de eksisterer på flere nivåer innenfor og mellom aktivitetssystemer på samme tid. Med flere nivåer menes at systemiske motsetninger manifesterer seg i menneskers bevissthet og kognisjon, i diskurs og handlinger, og i institusjonaliserte virksomheters sosiale, økonomiske og politiske strukturer. Systemiske motsetninger påvirker individer og fellesskap i tillegg til samfunnet og dets institusjoner som helhet. Systemiske motsetninger er knyttet til de historisk utviklede kulturelle redskapene som strukturerer og medierer vår persepsjon, våre emosjoner og vår tenkning.

Ekspansiv læring og motsetninger som kilder til endring og utvikling

Aktivitetsteorien forklarer transformasjon innenfor og mellom aktivitetssystemer som et resultat av ekspansiv læring der motsetninger er potensielle hovedkilder til endring og utvikling (Engeström & Sannino, 2010). Gjennom *formative intervensjoner* (Engeström, 2011; Eri, 2013; Postholm & Smith, 2017) arbeider forskere og praktikere med å identifisere og analysere motsetninger som skaper spenninger innenfor og mellom de aktivitetssystemene de er en del av. Motsetningene blir dermed viktige drivhjul for en ekspansiv læringsprosess som innebærer endrede lokale løsninger og modeller for praksis (fig. 2).

Innenfor et aktivitetsteoretisk og dialektisk begrepsapparat vil man si at ekspansiv læring og utvikling innebærer en bevegelse som går fra det abstrakte til det konkrete (Ilyenkov, 1982). Nye konkrete innovasjoner



Figur 2 Den ekspansive læringssirkelen (Engeström & Sannino, 2010)

oppstår gjerne først som en abstrakt idé som gjerne avfeies som utopisk, men som senere utvikles til et konkret artefakt. Eksempelvis ble idéen om internettet i sin fødsel av mange oppfattet som en «døgnflue». På samme vis, men på lokalt nivå, vil nye modeller for praksis gjerne oppstå først som en abstrakt idé som deretter gjennom utprøving og modellering i virkelighetens verden gradvis tar form som konkret praksis.

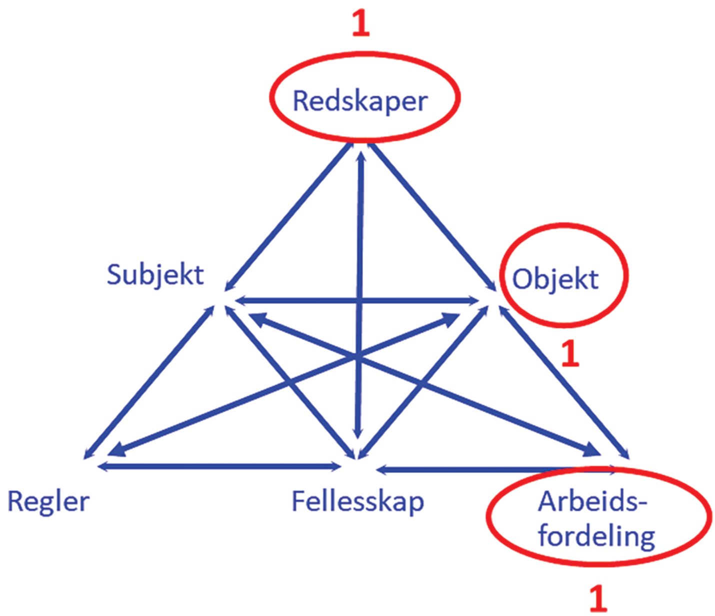
Den ekspansive læringssirkelen tar utgangspunkt i at praktikere og/eller forskere stiller spørsmål ved deler av sin praksis (fase 1). La oss ta et eksempel: En gruppe med forskere og lærere observerer at kun halvparten av elevene i en klasse deltar aktivt når læreren inviterer til diskusjon i klassen. De blir enige om at dette må de gjøre noe med. Neste steg vil da være å gå videre til en dypere empirisk og historisk analyse, undersøke nærmere de faktiske forholdene, og i tillegg se tilbake på tidligere praksis (fase 2). Analysen kan ta utgangspunkt i spørsmål som for eksempel: Hvordan har diskusjoner i klassen vært tidligere på vår skole? Hvilke variasjoner finnes? Hvordan fremstår klasseromsamtalene i dag? Denne kritiske granskingen av fortidig og nåtidig praksis har som mål å klargjøre hvilke motsetninger som er innvevd i praksisen, og derigjennom hva som potensielt kan gjøres for å forbedre situasjonen. I fase 3 og

4 blir konturene av en ny eller forbedret modell for praksis utviklet og prøvd ut. I vårt eksempel vil det antakeligvis ligge noen muligheter for en forbedret modell knyttet til hvordan læreren organiserer faglige samtaler i klasserommet. Erfaringene som gjøres med den nye modellen, skaper dermed grunnlag for å vurdere hvordan den fungerer i aktivitetssystemet som helhet. I utprøvingsfasen er det naturlig at det oppstår nye konflikter og dilemmaer underveis. Den ekspansive læringssirkelen må derfor ses på som en idealtypisk sekvens av en transformasjonsprosess. Prosessen vil i virkeligheten hoppe frem og tilbake mellom fasene, og det vil oppstå mini-sykluser av utprøving – refleksjon – endring innenfor hver av fasene. Den sjuende fasen i den ekspansive sirkelen er en eventuell konsolidering av ny praksis. Hvis prosessen kommer dit, kan vi snakke om at den nye modellen er blitt stabilisert og innvevd i skolen over tid og har ført til varige endringer (Aas, 2013).

I denne artikkelen viser vi hvordan aktivitetsteorien kan være et tenkeredskap i en tidlig fase av et aksjonsforskningsprosjekt, nærmere bestemt i fase 1, 2 og 3 i den ekspansive læringssirkelen. Figur 2 viser også fire nivåer av motsetninger som potensielt kan identifiseres på ulike stadier i en ekspansiv læringsprosess (Engeström, 1987/2015, s. 66–73). *Primære* og *sekundære* motsetninger identifiseres i fasene 1, 2 og 3. *Tertiære* motsetninger identifiseres i fasene 5 og 6, mens *kvartiære* motsetninger identifiseres i fase 7. I det følgende gå vi nærmere inn på hver av disse fire nivåene av motsetninger.

Ut fra Engeströms ekspansive læringssirkel vil første og andre fase være rettet mot å stille spørsmål for deretter å gjøre en empirisk og historisk analyse. I disse fasene er det ofte mulig å identifisere primære motsetninger som er historisk akkumulert innenfor og/eller mellom aktivitetssystemer. For eksempel kan utdanning som danning og samtidig som en resultatstyrt virksomhet være en gjenkjennbar primær motsetning som lærere snakker om som en spenning i sin yrkesutøvelse. Lærere forteller at press om å levere gode elevprestasjoner på standardiserte tester preger undervisningens innhold og arbeidsmåter, og går på bekostning av mer danningsfremmende undervisning i fellesskapet. En slik uttalt spenning kan knyttes til en primær motsetning mellom standardisering av utdanningens

innhold mot et globalt konkurranseutsatt arbeidsliv på den ene siden og formålsparagrafens danningsmandat på den andre siden. Denne primære motsetningen har alltid eksistert innenfor utdanning som virksomhet i moderne kapitalistiske samfunn og virker inn på alle komponentene i et aktivitetssystem, eksempelvis på hvilke pedagogiske *redskaper* som tas i bruk, hvordan *objektet* (undervisning) for skolens virksomhet forstås og realiseres, og hvilken rolle lærerne får i skolens *arbeidsfordeling* (fig. 3).

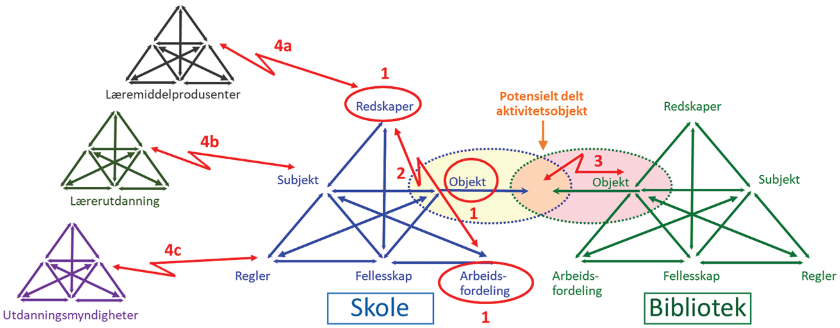


Figur 3 Primær motsetning innenfor tre av aktivitetssystemets komponenter

Fordi primære motsetninger har utviklet seg historisk, vil de ofte kunne identifiseres innenfor og mellom aktivitetssystemer i en fase der det stilles spørsmål rundt tidligere og nåtidig praksis, altså i en oppstartsfase av et aksjonsforskningsprosjekt. I de fire praksisfortellingene vi presenterer senere, viser vi hvordan deltagere på et doktorgradskurs i aksjonsforskning brukte aktivitetssystemet for å identifisere mulige motsetninger i oppstartsfasen av eget prosjekt.

I figur 4 nedenfor er de fire nivåene av motsetninger grafisk fremstilt i det som benevnes som tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström,

2001), der to eller flere aktivitetssystemer befinner seg i en samarbeidssituasjon, her eksemplifisert ved samarbeid mellom skole og folkebibliotek. *Sekundære motsetninger* oppstår potensielt når arbeidet med nye løsninger eller modeller er i gang. Et eksempel på hvordan en sekundær motsetning oppstår, kan være hvis en ny modell for praksis krever at lærere planlegger undervisning i samarbeid med bibliotekarer (nytt pedagogisk redskap), samtidig som den gamle arbeidsfordelingen ikke er tilrettelagt mot et slikt utvidet samarbeid. Da oppstår det en sekundær motsetning mellom nye pedagogiske redskaper og den gamle arbeidsfordelingen (nr. 2 i fig. 4).



Figur 4 Samarbeid mellom skole og bibliotek fremstilt i lys av tredje generasjons aktivitetsteori. Modifisert fra Engeström (2001)

En *tertiær motsetning* beskriver spenninger som oppstår når en ny modell for praksis blir implementert for å erstatte eller endre en etablert og dominant form for praksis. Eksempelvis, hvis en prototype for samarbeidspraksis mellom lærere og bibliotekarer utviklet i biblioteksektoren blir implementert direkte inn i en norsk skolekontekst (nr. 3 i fig. 4). *Kværtiære motsetninger* kan oppstå når eksterne virksomheter påvirker en eller flere komponenter i et gitt aktivitetssystem i en retning som hindrer konsolidering av lokalt utviklet praksis i systemet. Læremiddelprodusenter påvirker eksempelvis hvilke læremidler som innføres og brukes i skolen (4a i fig. 4), lærerutdanning påvirker hvordan nyutdannede lærere forstår, planlegger og gjennomfører undervisning

(4b), og utdanningsmyndigheter påvirker rammer og regler for skolens virksomhet (4c). Slike maktstrukturer kan skape motsetninger mellom lokale initiativ og rammer for praksis som pålegges aktivitetssystemene utenfra.

Det er grunn til å advare mot å tenke for instrumentelt og bokstavelig rundt Engeströms inndeling av motsetninger i fire nivåer, spesielt med tanke på aktivitetsteoriens dialektiske kjerne. Ut fra våre erfaringer med å identifisere og analysere motsetninger i aksjonsforskning opplever vi at de fire nivåene gjerne er innvevd i hverandre og kan identifiseres innenfor alle fasene i en ekspansiv læringsprosess (se for eksempel Eri, 2018; Aas, 2009, 2017). Dermed kan Engeströms ekspansive modell fort oppfattes som lukket, instrumentell og lineær fremfor som en åpen, dialektisk og sirkulær frem-og-tilbake-bevegelse slik endringsprosesser ofte erfares i virkeligheten. Vi vil understreke at Engeströms fire teoretiske nivåer av motsetninger først og fremst må forstås heuristisk og billedlig, altså som et redskap for å tenke teoretisk komplekst rundt sammenhenger mellom struktur og handlingsnivåer, ikke nødvendigvis som representasjoner av virkeligheten. Til hjelp for slik tenkning har Engeström (2007) utviklet en motsetningsmatrise som kan brukes sammen med aktivitetstrianglene for å analysere sammenhenger mellom opplevde hindringer, potensial og systemiske motsetninger i aksjonsforskningsprosjekter. I motsetningsmatrisen nedenfor (Tabell 1) har vi satt inn tenkte momenter fra eksempelet i fig. 4.

Tabell 1 Motsetningsmatrise. Modifisert fra Engeström (2007)

Ny idé	Nye redskaper	Hindringer	Potensial	Systemiske motsetninger
Utvidet pedagogisk samarbeid mellom folkebibliotekarer, skolebibliotekarer og lærere	Planleggingsverktøy utviklet av folkebiblioteket for å initiere samarbeid med lærere om utvikling av litteraturbasert undervisning i skoler og bibliotek	Lærere er ikke vant til å planlegge sammen med folkebibliotekarer Folkebibliotekarer som profesjon har et annet syn på lesing enn lærere	Utvikle litteraturbasert undervisning som kan bidra i større grad til leseengasjement blant elevene	Lese for å lære og å prestere vs. frivillig lesing for lesingens skyld Literacy som individuell ferdighet vs. literacy som sosial praksis

Flere av våre informanter fra doktorgradskurset brukte motsetningsmatrisen aktivt i sine forsøk på å se sammenhenger mellom erfarte hindringer og systemiske motsetninger i eget aksjonsforskningsprosjekt. Det kommer vi tilbake til når vi presenterer funnene.

En sammenligning av ekspansiv læring og aksjonsforskningssirkelen

Aas (2014) sammenligner fasene i Carr og Kemmis (1986) sin aksjonsforskningssirkel («plan, act, observe and reflect») og Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel. Felles for begge modellene er relasjonene mellom planlegging (eller spørsmål), handling (eller utforming og implementering av en ny modell), observasjon (eller empirisk analyse) og refleksjon. Edwards (2000) argumenterer for at det på makronivå er klare likheter mellom aksjonsforskning og aktivitetsteori. Begge forskningstilnærmingene fokuserer på kollektiv handling og kapasitetsbygging, deltakende refleksiv og kritisk praksis, forventninger om en dialektisk bevegelse mellom systemnivåer og handlingsnivåer, og et samarbeidende og demokratisk fundament for de transformasjoner som finner sted. Carr og Kemmis sine forventninger om utvikling av en deltakende praksis er at den er refleksiv og kritisk, noe som kan gjenkjennes i Engeströms (2001) forventninger om en dialektisk bevegelse mellom aktivitetsnivået og handlingsnivået. Det samarbeidende og demokratiske fundamentet for endringer er tydelig i aksjonsforskning når praktikere forsøker å forbedre sin praksis, sin forståelse av praksis og selve rammene rundt selve praksissituasjonen (Carr & Kemmis, 1986).

Som motsetningsmatrisen i tabell 1 ovenfor viser, vil planlagte intervensjoner med en aktivitetsteoretisk forankring basere seg på en mer systematisk tilnærming enn den episodiske tilnærmingen vi finner i mye aksjonsforskning. I en aktivitetsteoretisk tilnærming vil analyse av nåværende og tidligere praksis danne et nødvendig grunnlag for å forstå og tilnærme seg utvikling av potensielle nye eller forbedrede modeller for fremtidig praksis (Darwin, 2011). Den historiske og empiriske analysen sammen skaper muligheter for å avdekke systemiske motsetninger (som manifesteres som spenninger, konflikter eller dilemmaer i diskurs og/

eller handling). Med dette som utgangspunkt argumenterer Aas (2014) for at den ekspansive metodologien i aktivitetsteori kan være et komplementært tenkeredskap i aksjonsforskning.

I det følgende vil vi beskrive vår studie av hvordan sentrale prinsipper i aktivitetsteori blir oppfattet og anvendt av fire deltagere på et doktorgradskurs om aksjonsforskning ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Kontekst for studien

OsloMet – storbyuniversitetet har gjennom flere år tilbudt doktorgradskurs om aksjonsforskning på 10 studiepoeng. Innholdet har omfattet en introduksjon av sentrale historiske, filosofiske og metodiske prinsipper i aksjonsforskning. Studentene har vært doktorgradskandidater og universitetsansatte fra hele landet som har arbeidet med eller har tenkt å arbeide med aksjonsforskning. Høsten 2018 ble det bestemt å utvide kursinnholdet til å omfatte sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori. Bakgrunnen for denne endringen var at det i flere forskningsmiljøer i Norge, også ved OsloMet, så vel som internasjonalt har vært en økende interesse for å koble aksjonsforskning og aktivitetsteori (f.eks. Aas, 2014; Collins, 2011; Eri & Pihl, 2017; Langemeyer, 2011; Somekh & Nissen, 2011; Wells, 2011). Våren 2019 arrangerte OsloMet derfor to kurs i aksjonsforskning: Aksjonsforskning 1 og Aksjonsforskning 2 (begge på 5 studiepoeng). Kursene omfattet presentasjon og drøfting av sentrale epistemologiske og metodologiske spørsmål i aksjonsforskning og aktivitetsteori. Pensumet var hentet fra sentral internasjonal og nasjonal litteratur som reflekterte ulike perspektiver på aksjonsforskning, ulike forskningsdesign og metodologier knyttet til utdanningsforskning (f.eks. Carr & Kemmis, 1986; Eikeland, 2012; Elliot, 1991; Hiim, 2010) og internasjonal og nasjonal litteratur om aktivitetsteori, med søkelys på systemiske motsetninger knyttet til ledelse, tverrprofesjonelt samarbeid og endringer i utdanningsystemer (f.eks. Aas & Brandmo, 2018; Engeström, 2001, 2011; Eri & Pihl, 2017; Roth & Lee, 2007). Eksamensformene var muntlig eksamen for kurs 1 og skriving av essay for kurs 2. I dette kapitlet er de empiriske dataene hentet fra muntlig eksamen i kurs 1.

Eksamensoppgaven var som følger:

Gjennomføring:
30 minutter pr. deltager. 15 minutter forberedt presentasjon. Hjelpemidler for presentasjonen kan være flip-over, tavle eller digitalt presentasjonsverktøy som powerpoint, prezi o.l. Hvis du bruker digital presentasjon så må den være lagret på en minnepinne som tas med på eksamen. Etter presentasjonen deltar kandidaten i en 15 minutters samtale med eksaminator.

15 minutter forberedt presentasjon:

1. Presentere noen utvalgte hovedtrekk i aksjonsforskning og noen utvalgte hovedtrekk i aktivitetsteori. Utvalget kan gjøres på bakgrunn av de perspektivene du vurderer som relevante i eget prosjekt.
2. Presentere et tenkt eller reelt aksjonsforskningsprosjekt som minimum skal inneholde tema, forskningsspørsmål/problemstillinger, og refleksjon rundt hva som skal utvikles, og hvordan forske på det som skal utvikles.

15 minutters samtale med eksaminator:
Samtalen vil ta utgangspunkt i presentasjonen og drøfte ulike teoretiske, metodiske, analytiske og etiske utfordringer knyttet til prosjektet.

Vurderingskriterier:
Kandidaten:

- bruker relevant fagstoff fra pensum og undervisning i presentasjonen og i samtalen
- presenterer idéer, tanker, hindringer og potensial som kan oppstå i eget prosjekt
- deltar aktivt i samtale med eksaminator

Metode

Det var i alt 11 deltagere (doktorgradskandidater og universitetsansatte) som gikk opp til muntlig eksamen i kurs 1. Av disse har vi valgt ut

tre doktorgradskandidater og en universitetsansatt som alle arbeidet med aksjonsforskning i sine prosjekter. Noen var i designfasen, mens andre var i gang med å samle inn data. De fire kandidatene var knyttet til ulike profesjonsutdanninger, og deres prosjekter var rettet mot å utvikle praksis i barnehagen, i grunnskolen og i sykepleierutdanningen. Intensjonene med å gjøre et utvalg som representerte en variasjon i profesjonstilhørighet og forskningsinnretning, var å undersøke om og eventuelt på hvilken måte deltakernes ulike bakgrunner ville påvirke anvendelsen av aktivitetsteori. Datamaterialet består av kandidatenes powerpoint-filer som kandidatene brukte i sin presentasjon under eksamen, notater vi som sensorer skrev under presentasjonene, og våre notater fra samtalene med kandidatene i etterkant av presentasjonen. I samtalene stilte vi samtlige kandidater spørsmålet om og på hvilken måte aktivitetsteori hadde bidratt til å opplyse deres egne aksjonsforskningsprosjekter.

Denne studien har likhetstrekk med det Carr og Kemmis (1986) beskriver som teknisk aksjonsforskning, fordi vi undersøker hvordan ett spesielt studiedesign påvirker kandidatenes læring. I dette tilfellet studerer vi hvordan undervisning om aksjonsforskning og aktivitetsteori i et doktorgradskurs kan påvirke studentens kunnskapsutvikling, og om dette reflekteres i kandidatenes presentasjoner og diskusjoner under en muntlig eksamen. I analysearbeidet startet vi med å lese gjennom alle studentpresentasjonene for å lete etter sentrale aktivitetsteoretiske begreper som var toneangivende i undervisningen på kurset, for eksempel: ekspansiv læring, historisk og empirisk analyse, motstand, spenninger, systemiske motsetninger og aktivitetssystem. Ut fra denne første gjennomlesingen fant vi at spenninger og systemiske motsetninger var gjennomgående i alle presentasjonene. Dernest valgte vi å gjøre en dypere gransking knyttet til de fire utvalgte kandidatenes presentasjoner for å avdekke likheter og forskjeller med tanke på å forstå mer av kandidatenes læring.

Forskning som fokuserer på praktisk viten i hverdagslige situasjoner, der forskerne er et produkt av de samme praksiser de studerer, i dette tilfellet utvikling av et doktorgradsprogram, kan betegnes som phronetisk forskning (Aas, 2009; Hermansen, 2001). Studien kan betegnes

som en intervensjonsstudie der universitetslærere legger til rette for at deltakerne skal videreutvikle egne aksjonsforskningsprosjekter ved å anvende verktøy hentet fra aktivitetsteori. Et sentralt poeng i både aksjonsforskning og intervensjonsstudier er forskerens rolle. Forskeren eller «innsideren» har en privilegert posisjon og antas derfor å ha kunnskap som ikke andre har (Kvernbekk, 2005, s. 18). Innsiderideen handler om å forstå handlinger eller hendelser innenfra. Ifølge Carr og Kemmis (1986) er det ikke mulig å nå en adekvat forståelse av praksis uten referanse til praktikernes intensjoner og selvforståelse. Likevel er det reist flere spørsmål ved insiderposisjonen, for eksempel om det fra denne posisjonen faktisk er mulig å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Relatert til den aktuelle studien kan det med andre ord stilles spørsmål ved hvor mye presentasjoner fremført ved en eksamen kan fortelle oss som forskere (med en forforståelse om aktivitetsteori) hva kandidatene faktisk har lært. Flere forhold kan ha påvirket våre analyser, ikke minst at deltakernes presentasjoner på eksamen danner bakgrunn for konstruksjon av en «fortelling». Forskning som fremstilles i en narrativ form, har en begynnelse, en midtdel og en slutt. Et kritisk aspekt ved den narrative formen er at den konstrueres i ettertid (Kvernbekk, 2005). Konstruksjoner som foregår i ettertid, har i seg muligheten for at hendelser beskrives ved hjelp av senere hendelser, og at tidligere hendelser derfor kan få status som årsak (Aas, 2009). Relatert til vår studie kan det bety at vårt ønske om å lete etter eksempler der deltakerne anvender aktivitetsteori, kan forklares med ulike elementer fra kursdesignet. Ved å anvende aktivitetsteori introduseres imidlertid noen spesifikke analyseverktøy, hvilket igjen fører til at den empiriske analysen fundamenteres mer på teoretiske perspektiver enn på den narrative fortellingen vi kjenner fra phronetisk forskning.

Inspirert av abduktiv analyse (Tavory & Timmermans, 2014) har vårt teoretiske utgangspunkt for denne studien vært at aktivitetsteori kan være et nyttig tenkeredskap i aksjonsforskning. Dette er et etablert premiss innebygget i aktivitetsteoriens heuristiske og dialektiske kjerne – nærmere bestemt at problemløsing og utvikling i praksis kan bevege seg fra teoretiske og abstrakte idéer til det konkrete. Vi har altså vekslet

mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming der vi har beveget oss fra et teoretisk utgangspunkt til empiri, og deretter til justering av teori ut fra funn i empirien. Nærmere bestemt har vi studert deltagernes eksamensbesvarelser ved at vi først har lett etter «spor» av aktivitetsteori (for eksempel hvordan deltagerne har identifisert og analysert motsetninger). Deretter har vi studert hvordan deltagerne gjennom praktiske eksempler fra eget prosjekt har anvendt det de har oppfattet er sentrale prinsipper i aktivitetsteori. Videre har vi gjennom deres begrunnelser og refleksjoner fått utvidet kunnskap om hvordan ideen om systemiske motsetninger kan forstås innenfor en utdanningsvitenskapelig kontekst, og hvordan aktivitetsteori kan fungere som et heuristisk tenkeredskap for aksjonsforskere.

Dette vil vi vise i den videre presentasjonen av funnene.

Presentasjon av funn

Vi velger å presentere funnene i form av en praksisfortelling for hver av de fire kandidatenes eksamenspresentasjoner. Kandidatene har fått følgende fiktive navn: Anne, Einar, Nanna og Kari. I praksisfortellingene gis en kort presentasjon av tema for kandidatens doktorgradsprosjekt, og dernest eksempler på hvordan de tenker å bruke aktivitetsteori i utvikling av prosjektene. Temaene som presenteres, er følgende: (a) Forumteater i KRLE – et aksjonsforskningsprosjekt, (b) Samarbeid om utvikling av barnehagelæreres profesjonskunnskap i lydlandskaper, (c) Kritisk tenkning i fagfornyelsen rundt et kompetanseutviklingsprosjekt i lys av aksjonsforskning og aktivitetsteori og (d) Transisjonsprogram for kronisk langtidssyk ungdom. I etterkant av den muntlige eksamenen fikk de fire studentene tilsendt utkast til presentasjon av deres praksisfortelling med mulighet for å gi tilbakemeldinger og eventuelle korreksjoner. Denne deltakersjekkingen (Postholm, 2009) bidro til noen mindre justeringer av praksisfortellingene. Praksisfortellingene etterfølges av en kort analyse av hvordan studentene argumenterer for at aktivitetsteori opplyser deres aksjonsforskningsprosjekter. Analysen bygger på studentenes presentasjoner og loggnotater fra samtalen vi hadde med dem på muntlig eksamen.

Forumteater i KRLE – et aksjonsforskningsprosjekt

Anne er stipendiat på grunnskolelærerutdanningen og arbeider med et doktorgradsprosjekt der hun anvender aksjonsforskning for å utvikle elever og læreres verdier, holdninger, kunnskap, forståelse og ferdigheter som er nødvendig for å forstå, respektere og samhandle med folk som er forskjellig fra en selv. Mer konkret så ønsker hun å undersøke på hvilken måte Forumteater kan bidra til utvikling av det hun betegner som interkulturell kompetanse i mangfoldige KRLE-klasserom. Forumteater er en metode der man spiller ut en scene som inneholder element av undertrykkelse eller elevutsagn som «Alle muslimer er som IS». Publikum inviteres til å gripe inn og spille ut andre løsninger. Aksjonsforskningsprosjektet er inspirert av pedagogisk designforskning, som kjennetegnes ved at man utvikler, prøver ut og evaluerer undervisningsopplegg i den hensikt å forbedre undervisningen. Prosessen består av gjentakende sykluser i utvalgte KRLE-klasserom der forskeren og aktørene skal identifisere behov og utfordringer, utvikle opplegg for å imøtekomme behov, implementere opplegg og refleksjonsmøter. Under eksamen viser Anne en grafisk fremstilling av aktivitetssystemet for å undersøke hvilke spenninger eller systemiske motsetninger som kan ligge i eget prosjekt. I arbeidet med objektet ser hun at det ligger en motsetning mellom det å fremme interkulturell kompetanse blant elevene i KRLE-klasserommene og lærernes kompetanse. Forumteater representerer en artefakt forskerne og lærerne bruker for å utvikle objektet i aktiviteten; interkulturell kompetanse. Det innebærer at lærerne trenger både kompetanseutvikling for å forstå hva som ligger i begrepet interkulturell kompetanse, og opplæring i å gjennomføre intervensjonen med Forumteater. Gjennom arbeid med å anvende aktivitetssystemet i analyse av eget prosjekt finner Anne eksempler på flere systemiske motsetninger, for eksempel i skolens styringsdokumenter; mellom faglig læring og danning og mellom utdanningsmyndighetene styringssignal og lærerutdanningsinstitusjonenes samfunnsmandat. Ifølge Anne kan aktivitetsteori brukes til å strukturere tenkningen omkring prosjektet i forkant og underveis og i den teoretiske analysen i etterkant.

Ettersom Anne var i gang med sitt doktorgradsprosjekt, hadde hun allerede reflektert over mulige hindringer hun ville kunne møte gjennom det intervenerende forskningsdesignet. I kurset ble hun i likhet med de andre deltakerne utfordret til å studere hindringene mer i detalj gjennom anvendelse av en justert utgave av Engeströms motsetningsmatrise (Aas, 2009, s. 161). Intensjonen med motsetningsmatrisen er å avdekke hvordan enhver ny idé og verktøyet som skal anvendes (artefaktet) for å gjennomføre ideen, representerer et potensial, men også en hindring. I spenningen mellom potensialet og hindringen finnes den systemiske motsetningen. Gjennom det pedagogiske forskningsdesignet fortalte Anne at hun i den første fasen, der behov og utfordringer skal identifiseres, hadde oppdaget flere utfordringer, blant annet hvordan hun skulle samarbeide med de aktuelle KRLE-lærerne i utvikling og gjennomføring av de planlagte intervensjonene. I utgangspunktet så hun for seg en forskerrolle der hun skulle fungere som en «sokratisk fødselshjelper», men gjennom bruk av motsetningsmatrisen så hun at en tydelig hindringsfaktor var lærernes manglende kompetanse i å gjennomføre et forumteater. Det førte til at det pedagogiske redskapet i studien (forumteater) ble et midlertidig objekt, og at Anne så at hennes rolle i arbeidet med det midlertidige objektet ble en opplæringsrolle, der hun måtte agere som en mer instruerende aksjonsforsker.

Kritisk tenkning i fagfornyelsen rundt et kompetanseutviklingsprosjekt i lys av aksjonsforskning og aktivitetsteori

> Einar er i designfasen av sitt aksjonsforskningsprosjekt. Som universitetsansatt er han del av den nasjonale kompetanseutviklingen knyttet til fagfornyelsen gjennom desentralisert ordning, der han blant annet har ansvar for to storsamlinger om kritisk tenkning for 21 kommuner i Akershus (500 deltagere). Ansatte fra UH-sektoren skal hjelpe skolene i deres arbeid med læreplanfornyelsen gjennom bruk av aksjonsforskningsmetoder der skolene identifiserer lokale behov og utarbeider opplegg som skal prøves ut. I det begynnende arbeidet har Einar erfart at det oppstår mange spenninger når nasjonale myndigheters strategi møter praktikerne på regionalt og lokalt

nivå. Som en hjelp i dette arbeidet ønsker Einar å undersøke hvordan det kan legges til rette for kritisk tenkning i forbindelse med innføring av nytt læreplanverk. Under eksamen presenterer han derfor en teoretisk analyse som kan være et forarbeid til et mulig aksjonsforskningsprosjekt han ønsker å planlegge og gjennomføre lokalt på en av skolene som deltar i desentralisert kompetanseutvikling. Her vil han også reflektere over hvordan prosjektet kan bli informert av aktivitetsteori. I den teoretiske analysen viser han hvordan læreplanen er forankret i historiske og filosofiske teorier og i kunnskap om læring. Videre drøfter han kompetansebegrepet slik det fremkommer i formuleringene i de nasjonale dokumentene, og de utfordringer som ligger i å operasjonalisere kompetansebegrepet i elevenes undervisning. Han bruker den didaktiske relasjonsmodellen til Handal og Lauvås (1983) som illustrasjon. Sentralt i den teoretiske gjennomgangen er en analyse av de systemiske motsetningene han ser i møtet mellom de to virksomhetssystemene han vil studere: den nasjonale læreplanfornyelsen og den lokale læreplanutviklingen (desentralisert ordning). Det omfatter motsetninger som for eksempel oppstår i møtet mellom et «smalt» og «bredt» kompetansebegrep, når nye fagplaner møter didaktikk og mellom skolens styringsprinsipper og lærernes arbeidsforhold. Ifølge Einar er den primære motsetningen mellom danning og nytteverdi.

Einar viste gjennom sin deltakelse på kurset og i eksamen at han hadde en sterk interesse for de klassiske utdanningsfilosofene, og hans forforståelse var preget av hvordan skolen kan ivareta sitt danningsmandat. I arbeidet med den nye læreplanimplementeringen var danningsperspektivet sentralt også når han skulle legge til rette for at lærere skulle utvikle sin egen og elevenes kritiske tenkning. Analysen av de to virksomhetssystemene som illustrerte det nasjonale nivået og det lokale nivået i utdanningssektoren, klargjorde ifølge han selv betydningen av å analysere hva som kan skje når nasjonale formuleringer om kompetansebegrep og kritisk tenkning skal brytes ned til praktisk undervisningspraksis. Fra å være mest opptatt av den teoretiske diskusjonen om hva begrepene betyr sett i lys av

utdanningsfilosofene, medførte analysen av møtet mellom de to virksomhetssystemene en utvidet kunnskap om at begrepsdiskusjoner er viktig, men ikke tilstrekkelig i implementeringsarbeid. Einar fremhevet to sentrale punkter i aktivitetsteori som ga han en ny erkjennelse. For det første, at det å avdekke systemiske motsetninger kan skape større forståelse for hvilke utfordringer som kan oppstå i for eksempel implementering av en læreplan. Dernest, betydningen av å gjøre historiske analyser før en starter et endringsarbeid, noe som korresponderte med hans interesse for historisk utdanningsfilosofi. I det planlagte aksjonsprosjektet var det særlige disse to læringspunktene han ville ta med seg, både i forskningsdesignet og i analysearbeidet.

Samarbeid om utvikling av barnehagelæreres profesjonskunnskap i lydlandskaper

Nanna er førskolelærer, dramapedagog og stipendiat på barnehagelærerutdanningen. Hennes kompetanse og interesse har hun tatt med seg inn i doktorgradsprosjektet, der hun ønsker å undersøke hvilken profesjonskunnskap som kan utvikles i samhandling med barn i lydlandskaper. I en vignett illustrerer hun hva hun mener med lydlandskaper: «Klirringene av kopper og tallerkener som stables når meg inne fra kjøkkenet. Oppvaskmaskinen settes på. Først et kraftig dunk og «splæsj», så en jevn dur. En radio står på et eller annet sted. Stemmer fra garderoben på naboavdelingene, dører som åpnes og lukkes». Nanna er opptatt å finne ut mer om hva som konstruerer lydlandskaper i hverdagslivet i barnehagen, og hvordan lyd kan være til stede i skapende samhandling mellom barn og voksen. I arbeidet så langt har hun laget et forskningsdesign bygget på intervensjoner og observasjoner i lydlandskapet i utvalgte barnehager gjennom fire faser. Hun vil anvende et refleksjonsverktøy inspirert av «art based research» (ABR). I løpet av kurset arbeider Nanna med en revisjon av sitt forskningsdesign inspirert av aktivitetsteori. Eksamenspresentasjonen viser at hun har latt seg inspirere av fasene i den ekspansive sirkelen til Engeström (2001) i en justert utgave av prosjektets fremdriftsplan. Der legger hun vekt på betydningen av å sikre et refleksjonsarbeid bygget på

historiske og empiriske analyser. I tillegg presenterer og drøfter hun møtet mellom de ulike virksomhetssystemene i prosjektet, definert ved analyseenhetene, som er observasjoner og refleksjonsmøter i fire barnehager og refleksjonsmøter mellom to og to barnehager. Ut fra analysen ser hun eksempler på flere systemiske motsetninger. Hun peker på mulige spenninger som kan oppstå mellom henne som forsker og barnehagelærerne, og som kan være knyttet til ulike kulturer mellom barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet i barnehagen, mellom ulik kunnskap om lydlandskap og i siste instans motsetninger knyttet til synet på lek og læring. En bevissthet om denne type motsetninger gjør at Nanna erkjenner at hennes forskerrolle også må omfatte en veilederrolle. I tillegg ser hun behovet for å gjøre en forhåndsanalyse fordi hun trenger å få en oversikt over kompleksiteten i praksisfeltet for å se lydlandskaper i en større sammenheng.

Nanna lot seg inspirere av aktivitetsteori som et teoretisk rammeverk for å forstå systemisk utvikling. Gjennom arbeid med litteraturen gjorde hun på eget initiativ en systemisk analyse bygget på aktivitetssystemet med tanke på å forstå hvordan hennes «lille» lyd- og kompetanseprosjekt var del av en større kontekst. Resultatet av dette grundige arbeidet presenterte hun under eksamen. Det at hun hadde kommet langt i sin systemiske analyse, førte til grundige og innsiktsfulle refleksjoner i diskusjon på eksamen om for eksempel hvilke konflikter og dilemmaer som kan oppstå knyttet til forskerrollen når det gjøres aksjonsforskning preget av intervensjoner. For eksempel vil motsetninger i denne aktivitetens subjekt omfatte både forskeren (som skal lede refleksjonssamtalene) og barnehagelærerne, hvilket kan innebære spenninger knyttet til roller og kompetanse. Forskeren har i dette tilfellet ekspertise i tematikken som skal studeres, lydlandskap, og er i tillegg bærer av barnehagelærerutdanningens historie og kultur, mens barnehagelærerne på sin side har kunnskap om konteksten for egne barnehager og kunnskap om barna som skal være deltagere i prosjektet. Ifølge Nanna førte den teoretiske systemiske analysen til at hun så aksjonsforskningsprosjektet sitt som del av noe mer enn det relasjonelle perspektivet hun hadde ved inngangen til aksjonsforskningsprosjektet.

Transisjonsprogram for kronisk langtidssyk ungdom

> Kari er sykepleier og stipendiat ved sykepleierutdanningen. Hennes forskningsprosjekt er knyttet til et transisjonsprogram for langtidssyk ungdom som skal implementeres ved et sykehus i Østlandsområdet. Ideen bak transisjonsprogrammet er å gi ungdom med langvarige helseproblemer individuelt tilpasset informasjon for at de selv kan ta økt ansvar for egen helse. Via et aksjonsforskningsdesign vil Kari studere hva en økt ansvarliggjøring kan bety for de aktuelle ungdommene, og hvordan det er oppnådd. Under eksamen forteller hun hvordan aktivitetsteorien har skapt interesse for å studere mulige motsetninger som kan oppstå i eget prosjekt. Ved anvendelse av motsetningsmatrise etter Engeström (Aas, 2009) avdekker hun at potensialet i transisjonsprogrammet er at det gjennom en mer helhetlig tilnærming til den unge pasienten kan gi økt livskvalitet, mindre komplikasjoner og økt kompetanse. Mulige hindringer kan være at programmet vil være tidkrevende og kreve økt kompetanse hos sykehusansatte. Hun konkluderer med at implementeringen vil møte en systemisk motsetning mellom ny og gammel praksis som igjen er historisk og kulturelt bestemt av forståelsen av begrepet helse, synet på effektivitet versus tid til samtaler og kulturen på barneavdelingen. Ved bruk av aktivitetssystemet viser hun at motsetninger potensielt kan oppstå i møtet mellom helsepersonell og ungdom, mellom barneavdeling og voksenavdeling, mellom sykehuset og regionalt helseforetak. Analysen av systemiske motsetninger skaper flere spørsmål for Kari knyttet til sin egen forskerrolle. Er det nok å være en insider? Hvordan kan hun fange opp og forstå de ulike aktørenes synspunkter i en større sammenheng?

Karis arbeid med analyse av de systemiske motsetningene i eget aksjonsforskningsprosjekt tydeliggjør for henne hvordan implementering av sentrale programmer, i dette tilfellet initiert av det regionale helseforetaket, vil skape utfordringer på flere nivårer. Under eksamen reflekterer hun for eksempel over at transisjonsprogrammet forutsetter at helsepersonell og ungdom skal konstruere et felles objekt om ansvarliggjøring for egen

helse, og at artefakten er informasjon. Det betyr at objektet oppstår i møte mellom to aktivitetssystemer; ett for helsepersonellet og ett for ungdom, og at disse igjen er påvirket av sine egne regler, fellesskap og arbeidsdeling. Analysen av de systemiske motsetningene avdekker i tillegg hvordan informasjonen vil være influert av den historiske og kulturelle forforståelsen av hva slags kunnskap helsepersonellet tror undommene trenger, og hva ungdommene selv oppfatter at de trenger. Når Kari gjennom arbeidet med motsetningsmatrisen synliggjør at mangel på tid til informasjon kan være en mulig hindringsfaktor i implementeringsarbeidet, blir hun som forsker oppmerksom på hvordan artefakten kan få status som et midlertidig objekt. De systemiske motsetningene illustrerer også hvordan det lille lokale aksjonsforskningsprosjektet er del av og blir påvirket av en større samfunnskontekst, her definert ved sykeshuset og det regionale helseforetaket.

Diskusjon

Med utgangspunkt i empiriske data hentet fra muntlig eksamen i et doktorgradskurs om aksjonsforskning og aktivitetsteori ser vi at de fire utvalgte deltagerne har vist hvordan aktivitetsteori kan opplyse egne aksjonsforskningsprosjekter. Hovedfunnet er at samtlige studenter har latt seg inspirere til å bruke aktivitetssystemet grafisk i analyser av motsetninger i eget prosjekt, mens noen i tillegg har latt seg inspirere av Engeströms (2001) modell for ekspansiv læring og en modifisert utgave av Engeströms motsetningsmatrise (se tabell 1).

Funnene må ses i lys av to sentrale kontekstvariabler. For det første ble deltagerne bedt om å presentere noen utvalgte hovedtrekk i aksjonsforskning og aktivitetsteori og å anvende disse for å belyse eget aksjonsforskningsprosjekt. For det andre ble poenget om at systemiske og dialektiske motsetninger er innvevd i de historisk utviklede kulturelle filtrene som strukturerer og virker inn på oss som individer og samfunn, vektlagt i kursets introduksjon om aktivtetsteori. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at gjennom øvelsen med å avdekke systemiske motsetninger ved anvendelse av aktivitetsteori uttrykker alle deltagere at de har fått utvidet forståelse av egne forskningsprosjekter, særlig når det gjelder

oppmerksomhet mot potensielle systemiske motsetninger i eget datamateriale. Dette ble også understreket i samtalene mellom deltagere og sensorer under eksamen.

Aktivitetsteoriens styrke er at den gir et teoretisk rammeverk for å forstå menneskelige handlinger i sammenheng med kollektiv aktivitet innenfor og mellom aktivitetssystemer som har sine spesifikke og innebygde motiver, objekter, regler, arbeidsdeling og redskaper. Selv om alle våre deltagere hadde startet sine aksjonsforskningsprosjekter ut fra de klassiske sirkulære modellene med fasene «plan, act, observe and reflect» (Carr & Kemmis, 1986), opplevde de at aktivitetssystemet og den ekspansive sirkelen kan være tenkeredskaper innenfor alle de fire fasene i tradisjonell aksjonsforskning. Med andre ord erfarte kursdeltagerne at aktivitetsteori kan bidra til å opplyse aksjonsforskning utover det kritisk-teoretiske, som Carr og Kemmis er opptatt av.

Vi ser også at alle de fire deltagerne inntar en kritisk nysgjerrighet knyttet til potensielle systemiske motsetninger som oppstår når en mål- og resultatorientert logikk får en dominant posisjon i utdanningsinstitusjoner. Hverken sykepleieutdanning eller lærerutdanning er i utgangspunktet utviklet for å generere resultater i et konkurranseutsatt markedssystem. Andre kjente historiske og systemiske motsetninger som utdanningsinstitusjoner står i, og som ble berørt i deltagernes presentasjoner, var: motsetningen mellom individualisme på den ene siden og fellesskap på den andre siden, motsetningen mellom utdanning som forvalter av teoretisk kunnskap på den ene siden og praktiske ferdigheter på den andre, og motsetningen mellom anerkjennelse av kulturelt mangfold på den ene siden og behovet for et enhetlig lim av verdier og praksiser på den andre.

Mye kan tyde på at teori om systemiske motsetninger ikke tidligere hadde vært sentralt i studentenes planlegging av eget aksjonsforskningsprosjekt. Slik de selv beskrev planleggingsarbeidet, var deres hovedoppmerksomhet rettet mot å etablere en felles forståelse med aktørene de skulle samarbeide med i sine aksjonsforskningsprosjekter. Det besto først og fremst av å skape en struktur og en logistikk for hvordan de kunne initiere utvikling og læring i organisasjonen der forskningen skulle foregå. Studentene, som var i gjennomføringsfasen av sitt prosjekt, rapporterte

riktignok om at samarbeidet med aktørene ikke bare var lett. De fortalte om ulike oppfatninger av aktiviteter som skulle prøves ut, og om stadige justeringer av fremdriftsplanen. Studentene anvendte begreper som «uenigheter», «konflikter» og «motstand» for å beskrive hvilke utfordringer de forventet eller hadde opplevd i arbeidet med sine aksjonsforskningsprosjekter. Gjennom introduksjon av aktivitetsteoretiske begreper i doktorgradskurset uttrykte studentene at begrepene ga dem en ny og utvidet forståelse av hva som potensielt kan oppstå av hindringer, men også hvor potensialet for utvikling ligger. Fra å forstå opplevd motstand som et individuelt anliggende bidro det aktivitetsteoretiske rammeverket til forståelse for hvordan manifiserte dilemmaer og konflikter som avdekkes på mikronivået, potensielt er manifestasjoner av systemiske motsetninger som gjenfinnes på makronivå innenfor og mellom institusjoner (Aas, 2009).

Som tidligere beskrevet tilbyr aktivitetsteorien teoretiske redskap for å analysere hvordan aktivitet innenfor og mellom lokale aktivitetssystemer er innvevd i et nettverk av ulike overordnede virksomheter som politikk, utdanning, arbeid og markedet – virksomheter med sine respektive og ofte motsetningsfylte motiver, ideologier, diskurser og objekter. Aktivitetsteorien binder sammen empiriske og historiske analyser som dermed bidrar til å synliggjøre asymmetriske maktforhold. Forståelse for hvordan motsetninger ofte er knyttet til slike maktforhold, kan utgjøre viktige og nødvendige utgangspunkt for endring og utvikling i aksjonsforskningsprosjekter. Våre funn støtter dermed opp under tidligere forskning som har sett på synergieffekter av å koble aksjonsforskning og aktivitetsteori (for eksempel Aas, 2014; Eri, 2018; Somekh & Nissen, 2011).

Konklusjon

Med bakgrunn i denne studien konkluderer vi med at aktivitetsteori med sin systematiske tilnærming til både historisk og empirisk analyse av systemiske motsetninger og sammenhenger mellom makro- og mikronivåer bidrar med kunnskap til den mer episodisk-analytiske tilnærmingen som er tydelig i mye aksjonsforskning. Tatt i betraktning de begrensninger som ligger i studien, har vi sett at ph.d.-studenter som arbeider med

aksjonsforskning, kan ha stor nytte av å anvende aktivitetsteori som tenkeredskap både i sitt planleggings-, gjennomførings- og analysearbeid. Studentene gir uttrykk for at aktivitetsteorien hjelper dem med å forstå sammenhenger mellom materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger, hvordan virksomheter har utviklet seg historisk, og hvordan aktører innenfor ulike virksomheter er bærere av til dels motsetningsfylte og institusjonaliserte motiver, objekter og mål. Aktivitetsteorien kan brukes på mange områder, men er etter vårt syn særlig aktuell i forsknings- og utviklingsprosjekter der ulike aktører innenfor og på tvers av institusjoner og profesjoner skal endre og utvikle noe sammen. Da oppstår det gjerne spenninger og motsetninger som må identifiseres, forstås og håndteres. Vi vil argumentere for at kurs i aksjonsforskning bør inkludere litteratur om aktivitetsteori. Samtidig er det behov for flere studier som ser på aktivitetsteoriens verdi som tenkeredskap og analyseverktøy i ulike former for aksjonsforskning.

Referanser

Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aas, M. (2014). Towards a reflection repertoire: using a thinking tool to understand tensions in an action research project. *Educational Action Research, 22*(3), 441–454. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.872572

Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education, 20*(3), 278–296. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630

Aas, M. & Brandmo, C. (2018). Assessment results for transforming practice: School leaders' role. *Nordic Studies in Education*, *38*(2), 174–193. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-06

Aas, M., Vennebo, K. F. & Halvorsen, K. A. (2019). Benchlearning – an action research program for transforming leadership and school practices *Educational Action Research*. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1566084

Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical.* London: Falmer Press.

Collins, C. (2011). Reflections on CHAT and Freire's participatory action research from the west of Scotland: Praxis, politics, and the "struggle for meaningful life". *Mind, Culture, and Activity*, *18*(2), 98–114. https://doi.org/10.1080/10749039.2010.484098

Darwin, S. (2011). Learning in activity: Exploring the methodological potential of action research in activity theorising of social practice. *Educational Action Research, 19*(2), 215–229. https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569230

Edwards, A. (2000). Looking at action research through the lenses of sociocultural psychology and activity theory. *Educational Action Research, 8*(1), 195–204.

Edwards, A. (2008). Activity theory and small-scale interventions in schools. *Educational Change, 9*(4), 375–378.

Eikeland, O. (2012). Action research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research, 8*(1), 9–44.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Buckingham: Open University Press.

Elliott, J. (2005). Becoming critical: The failure to connect. *Educational Action Research, 13*(3), 359–374. https://doi.org/10.1080/09650790500200297

Elliott, J. (2010). Building social capital for educational action research: The contribution of Bridget Somekh. *Educational Action Research, 18*(1), 19–28.

Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156.

Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1), 23–39. https://doi.org/10.1080/10749030701307689

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, 21*(5), 598–628. https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Engeström Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. (2007). Beyond discontinuity: Expansive organizational learning remembered. *Management Learning, 38*(3), 319–336.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1–24.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24*(3), 368–387. https://doi.org/10.1108/09534811111132758

Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: Methodological considerations. *Quality & Quantity, 47*(5), 2459–2472. https://doi.org/10.1007/s11135-012-9664-9

Eri, T. (2018). *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO).

Eri, T. (2017). A multilingual book café at the school library. Contradictions between literacy discourses. I J. Pihl, K. Skinstad van der Kooij, & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21th century* (Vol. 6, s. 103–118). Rotterdam: Sense Publishers.

Eri, T. & Pihl, J. (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research, 25*(2), 239–255. https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147366.

Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen.

Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. London: Profile Books Oxford University Press.

Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen. Bog 1 Teori og metode*. Århus: Forlaget Klim.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical logic*. Moskva: Progress Publishers.

Ilyenkov, E. V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moskva: Progress Publishers.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

Langemeyer, I. (2011). Science and social practice: Action research and activity theory as socio-critical approaches. *Mind, Culture, and Activity*, *18*(2), 148–160. https://doi.org/10.1080/10749039.2010.497983

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality.* New Jersey: Prentice-Hall.

Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research, 17*(4), 551–565.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94).

Roth, W.-M. & Lee, Y.-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review, 1*(1), 27–40.

Roth, W.-M. & Lee, Y.-J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186–232. https://doi.org/10.3102/0034654306298273

Somekh, B. & Nissen, M. (2011). Cultural-historical activity theory and action research. *Mind, Culture, and Activity, 18*(2), 93–97.
Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wells, G. (2011). Integrating CHAT and action research. *Mind, Culture, and Activity*, *18*(2), 161–180. https://doi.org/10.1080/10749039.2010.493594
Wilde, L. (1991). Logic: Dialectic and contradiction. I T. Carver (Red.), *The Cambridge companion to Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.
Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. London and New York: Falmer Press.

KAPITTEL 6

Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal og Svein-Erik Andreassen
UiT Norges arktiske universitet

Abstract: The purpose of the article is to contribute to the discussion about the relationship between action research with qualitative data and generalization. Working towards this purpose, we look into two other elements of research design. These two are research questions and case study as a research strategy. We apply theoretical concepts about different types of action research, different types of case study and different types of generalization in qualitative research. We also derive various formulations of constructive research questions. By experimenting with compilations of the theoretical concepts and the various formulations of constructive research questions, we promote a possible mindset about how different types of action research can justify ambition or not ambition of generalization.

Keywords: action research, constructive research questions, case studies, generalization

Innledning og forskningsspørsmål

Innenfor samfunnsforskning er generalisering et omdiskutert begrep som er gjenstand for uenighet og debatt (Nadim, 2015, s. 129). Lenge har

Sitering av denne artikkelen: Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6

det vært diskutert hvorvidt generalisering i kvalitativ forskning er mulig, og i så tilfelle hvordan det skal gjøres (Tjora, 2017, s. 1). Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) har i en kartleggingsstudie av hvordan kvalitative forskere generaliserer resultatene sine, funnet at i alle de empiriske artiklene de har gjennomgått, generaliserer forskerne sine funn, men at nesten ingen av forskerne diskuterer grunnlaget for sine generaliserende påstander. Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) «konkluderer med at kvalitative forskere ofte ser ut til å produsere generaliseringer ubevisst». Det er dermed en mangel på uttalt refleksjon rundt temaet generalisering blant de som utfører empirisk kvalitativ forskning (Nadim, 2015, s. 130). Det er grunn til å anta at genraliseringsproblematikken i kvalitativ samfunnsforskning også gjelder aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er en forskningsstrategi som kan anvende både kvalitative og kvantitative data (Levin, 2017, s. 27). I denne artikkelen retter vi søkelyset mot den delen av akjonsforskning som anvender kvalitative data. Aksjonsforskning som bygger på kvalitative data, tar ofte utgangspunkt i et enkelt tilfelle, eller få tilfeller, og kan da forstås som casestudier.

Til å belyse generaliseringsproblematikken i kvalitativ forskning, og i denne forbindelse aksjonsforskning, retter vi oppmerksomheten mot ulike typer casestudier og ulike måter å formulere forskningsspørsmål på. Vi ser da på *subjektets form* i forskningsspørsmål, og hvordan dette legger føringer for hvorvidt forskere har ambisjon eller ikke ambisjon om å generalisere. Nadim (2015, s. 144) viser at det er forskjell i å bruke bestemt og ubestemt form når forskere oppsummerer funn. Hun forklarer at: «*Når vi skriver 'kvinnene med høyere utdanning mener/gjør/ …', gir vi inntrykk av å referere til <u>de faktiske kvinnene</u> vi har studert, men skriver vi 'kvinner med høyere utdanning …', gir vi inntrykk av, kanskje uten at det er intensjonen, å referere til <u>hele populasjonen av kvinner</u>*» (vår understreking). Altså vil forskeren gjennom hvorvidt subjektet er i entall eller flertall, uttrykke om hun eller han ønsker å si noe om et spesifikt tilfelle eller om en gruppe av tilfeller.

Ut fra ovenstående spør vi: *Hvordan kan forskningsspørsmål i aksjonsforskning som casestudie formuleres etter hvorvidt forsker har ambisjon om generalisering eller ikke?* Vi har ikke som formål å skulle resonnere

oss fram til en fasit om sammenheng mellom aksjonsforskning, casestudie, forskningsspørsmål og generalisering. Vår ambisjon er begrenset til å eksperimentere mot en måte å tenke generalisering på i aksjonsforskning. Vi disponerer artikkelen som en trakt:



Figur 1 Artikkelens oppbygning

Først, som figuren viser, diskuteres hvordan generalisering kan anvendes i kvalitative studier. Deretter, i traktas andre ledd, diskuteres dette videre, men da med aksjonsforskning i fokus. Dernest ser vi på hvordan formulering av forskningsspørsmål i aksjonsforskning får betydning for ambisjon om generalisering eller ikke. I det fjerde leddet i trakta kobler vi ulike typer aksjonsforskning med ulike typer casestudier, for å berede grunnen for nyansene mellom aksjonsforskning med og uten ambisjon om generalisering. I traktas femte ledd gjør vi en syntese av de tre foregående leddene – og viser noen mulige sammenhenger mellom ulike formuleringer av konstruktive forskningsspørsmål, ulike typer aksjonsforskning, ulike typer casestudier og ulike typer generalisering i kvalitativ forskning. I spissen av trakta ser vi på praktisk aksjonsforskning – som i utgangspunktet ikke har ambisjon om generalisering – og diskuterer hvorvidt det likevel er mulig å generalisere også i denne typen aksjonsforskning.

Generalisering i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning erstattes i flere tilfeller begrepet generalisering med begrepene overførbarhet eller gyldighet. Ifølge Tjora (2017, s. 1) er det imidlertid visse ulemper med å anvende begrepet overførbarhet istedenfor generalisering. Han peker på at generaliserbarhet er godt etablert som en kvalitetsindikator for forskning som sådan, og at begrepet overførbarhet innebærer en innsnevring av hva slags *form* for generalisering man kan tenke seg i kvalitative studier. Det løser heller ingen problemer å bare gå bort fra ordet generalisering (Tjora, 2017, s. 1). Vi mener begrepet gyldighet også er problematisk ved at motpolen «ugyldig» kan være uegnet som begrep når en skal vurdere hvorvidt funn fra én kontekst kan anvendes i andre kontekster. Dersom funn fra én kontekst ikke kan bidra til å belyse andre kontekster, vil det ikke nødvendigvis være hensiktsmessig å betegne disse funnene som ugyldig.

Vi oppfatter begrepet *ekstern validitet*[1] som et mer reelt alternativ til både begrepene overførbarhet og gyldighet. Ifølge Thagaard (2013, s. 205) dreier ekstern validitet seg om i hvilken grad forståelsen som utvikles innenfor én studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger. Samme forklaring av begrepet finner vi hos Merriam (1988, s. 183), som skriver at ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatet fra en viss undersøkelse er anvendelig i andre situasjoner enn den undersøktes situasjon. Det vil si hvorvidt resultatene fra en undersøkelse er generaliserbare (Merriam, 1988, s. 183).

Når det gjelder casestudier, har den amerikanske forskeren Robert K. Yin (2007, s. 28, 52) forklart at mens *statistisk generalisering* er karakteristisk i kvantitativ forskning (f.eks. survey), blir *analytisk generalisering* ofte benyttet i kvalitativ forskning (f.eks. casestudier). Ved survey vil

1 Begrepet validitet går ofte i par med begrepet reliabilitet. Intern reliabilitet kan i kvalitativ forskning forstås som at data har kvalitet på en slik måte at det ikke har oppstått misforståelser mellom forsker og informant, at informanten har tid og trygghet nok til å si hva han eller hun har på hjertet, etc. Dette kan for eksempel ivaretas gjennom membercheck. Ofte brukes det i kvalitativ forskning andre ord for intern reliabilitet, blant annet pålitelighet og troverdighet. Selv om slike kvaliteter er innfridd i en studie, betyr dette ikke at studiens generalitet øker. Derfor er begrepene pålitelighet og troverdighet ikke indikatorer på grad av generalitet.

et tilfeldig og representativt utvalg av en populasjon kunne gi statistisk generalisering. En casestudie er derimot ikke generaliserbar i forhold til populasjoner, men i forhold til teoretiske hypoteser. I en casestudie kan det dermed være en ambisjon å utvikle og generalisere teorier gjennom *teoretisk generalisering*, ikke å beskrive frekvenser gjennom statistisk generalisering (Yin, 2007, s. 27–28). Dette er i tråd med Gummesson (2004, s. 126), som hevder at i casestudier kan man generalisere til teori. Man genererer da ny og forbedret teori som hele tiden bidrar til økt forståelse. Gjennom teoretisk utvelgelse velger man den case som virker å være mest givende, for så å fortsette med å utforske flere caser som kan gi motsigende eller kompletterende informasjon, eventuelt helt til den seneste casen ikke ser ut til å gi noe vesentlig tilskudd av informasjon. Generalisering i forhold til en slik framgangsmåte kalles teorigenerering (Gummesson, 2004, s. 126). Vi forstår begrepene teoretisk generalisering og analytisk generalisering som synonyme.

Om man legger til grunn et krav om generalisering for all forskning, hevder Tjora (2017, s. 2) at det er tre hovedgrupper av strategier som er relevante for kvalitativ samfunnsforskning. Disse er naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Ved *naturalistisk generalisering* har forskeren til hensikt å presentere tykke og detaljerte beskrivelser av det som er studert, slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene har relevans for egen kontekst (Stake & Trumbull, 1982 i Tjora, 2017, s. 2). I *moderat generalisering* beskriver forskeren systematisk hvilke situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) den aktuelle studien kan være relevant for (Payne & Williams, 2005 i Tjora, 2017, s. 2). Moderat generalisering minner på mange måter om analytisk generalisering (Tjora, 2017, s. 2–4). Den tredje formen for generalisering i kvalitativ forskning beskriver Tjora (2017, s. 2) som *konseptuell generalisering*, som innebærer utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (caser) enn den (eller dem) som er studert.

Kvalitative studier er ofte designet som casestudier. Den danske professor og samfunnsforsker Bent Flyvbjerg (2009, s. 81–82) formulerer fem vanlige misforståelser i forhold som angår casestudie som forskningsstrategi. En av misforståelsene er at man ikke kan generalisere på grunnlag av

et individuelt tilfelle. En annen misforståelse er at det ofte er vanskelig å formulere generelle påstander og teorier på grunnlag av spesifikke casestudier. Dersom vi legger Flyvbjerg til grunn, er det mulig å generalisere ut fra casestudier i kvalitativ forskning. Det er da relevant å spørre om det er mulig å generalisere ut fra kvalitative studier som er designet som aksjonsforskning.

Flyvbjerg (2009, s. 90–94, 98) argumenterer for hvordan en case kan gi kunnskap til andre caser gjennom å være et godt eksempel, basert på *informasjonsorientert utvalg*. Å generalisere gjennom «det gode eksemplets makt» synes derfor synonymt med analytisk generalisering og teoretisk generalisering, mens informasjonsorientert utvalg synes å være synonymt med *strategisk utvalg*. I et strategisk utvalg har deltakerne egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmål og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Tiller (2006, s. 68) viser som eksempel på analytisk generalisering til Cato Wadels klassiker *Now, Whose Fault is That?* fra 1973 (ny utgave på norsk 2011). Wadel følger bare én person, canadieren George, og hans opplevelser av å være arbeidsløs. I ettertid viste studien å ha generaliseringsverdi langt utover den regionen og det landet den ble utført i, fordi Georges opplevelse av arbeidsløshet gjaldt langt på vei alle arbeidsløse (Tiller, 2006, s. 68). Et annet eksempel er sosiologen Sverre Lysgaards (2001, først utgitt 1971) klassiker *Arbeiderkollektivet*. Studien handler om en enkelt bedrift i Moss på 1950-tallet, men har bidrag av generell interesse i sosiologi og samfunn. Studien har bidratt med generaliserende svar om systembetingende konflikter mellom underordnede og overordnede i bedrifter, som «kollektivteori» (Kalleberg, 2001, s. 9, 35). *Arbeiderkollektivet* som studie er av forskeren bevisst styrt av ønsket om å generalisere. Studien viste at arbeideres adferd i bedriften i stor grad var bestemt av normer utviklet av arbeidere imellom (Andersen, 2013, s. 74, 80–81).

På bakgrunn av det som er sagt ovenfor om casestudier som kvalitativ forskning og generalisering, kan man spørre om analytisk generalisering og strategisk utvalg også er aktuelt i aksjonsforskning. Og om naturalistisk generalisering er aktuelt i aksjonsforskning.

Generalisering i aksjonsforskning

Det finnes mange typer aksjonsforskning. I arbeidet med å resonnere oss fram til svar på forskningsspørsmålet anvender vi oss av et utvalg begreper fra teoretisk litteratur om aksjonsforskning. Begrepene vi anvender, er: forskende partnerskap (Tiller, 2006), teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2009) samt intervenerende opplegg (Kalleberg, 1992). Vi kunne ha anvendt andre begreper fra litteratur om aksjonsforskning, men utvalget av begreper er basert på at vi vurderer disse begrepene som internt valide (relevante for forskningsspørsmålet), og at de ofte er referert til i aksjonsforskningsstudier, noe som tyder på at begrepene har høy reliabilitet (egner seg til å beskrive virkeligheten). Vår forståelse av begrepene er følgende:

Forskende partnerskap[2] består av praktikere som aksjonslærer og forskere som aksjonsforsker (Tiller, 2006). Forskende partnerskap er en type samarbeid mellom praktikere og forsker, men er ikke synonymt med samarbeid. Forskende partnerskap forutsetter at praktikere og forsker har tilnærmet likt eierforhold til og innflytelse over definering av problem og valg av tiltak. At praktikere gir forsker tilgang og tillit til å forske i deres felt, muliggjør et godt aksjonsforskningsprosjekt, men ikke nødvendigvis som et forskende partnerskap.

I boken *Becoming Critical* plasserer Carr og Kemmis (1986) aksjonsforskning vitenskapelig innenfor tre ulike retninger: teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. I *teknisk aksjonsforskning* definerer forskeren prosjektets retning og problemstilling, og hovedinteressen er knyttet til teoriutvikling snarere enn til utvikling av praktikernes egen praksis. Aktørenes grad av kritisk selvrefleksjon er svak eller fraværende i forhold til prosjektet/utviklingsarbeidet. Likevel er praktikerne aktive deltakere (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Vi forstår det som at dette er en type aksjonsforskning med formål om å generalisere, som ikke er basert på forskende partnerskap, og at praktikerne dermed ikke primært

2 Forskende partnerskap kan forstås som synonymt med begrepene «participatory action research» og «collaborative action research» i engelskspråklig litteratur.

skal drive med aksjonslæring[3]. Praktikerne kan likevel lære av prosjektet. Denne kilden fra 1986 er av forholdsvis eldre dato, men forfatterne selv har anvendt begrepene senere. Blant annet i Kemmis (2009, s. 469), som skriver at i teknisk aksjonsforskning er det et enveisforhold mellom deltakende forsker og de andre involverte.

I *praktisk aksjonsforskning* er det et tettere samarbeid mellom forsker og praktikere. Forskeren gir en håndsrekning til praktikernes egne arbeid med formulering av problemstilling, definering av prosjekt, planlegging av strategi, og i forhold til refleksjon over endringer som resultat av aksjonen. Forskeren oppmuntrer praktikerne til refleksiv virksomhet (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Vi forstår det slik at dersom forskeren dokumenterer dette arbeidet og publiserer resultatet vitenskapelig, er praktisk aksjonsforskning synonymt med forskende partnerskap, og at forskerens lojalitet her knyttes til *det lokale problemet* og ikke *generalisering*. Kemmis (2009, s. 470) forklarer at i praktisk aksjonsforskning er det et gjensidig forhold mellom deltakende forsker og de andre som er involvert i og påvirket av forbedringsarbeidet.

Skillet mellom teknisk aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning kan eksemplifiseres av prosjekter utført av Nordiska nätverket för aktionsforskning (NNAF). De svenske forskerne Rönnerman og Olin (2014) har sammen med en gruppe lærere utviklet konseptet forskningssirkler. Ideen ble initiert fra grasrota gjennom et likestilt forhold mellom forskere og praktikere, i den hensikt å forbedre praksis, og kan således kategoriseres under praktisk aksjonsforskning. De finske forskerne Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Salo og Aspfors (2014) arbeidet sammen med praktikere på fem skoler med å implementere «Site-Based Professional Development». Ideen er initiert av de finske utdanningsmyndighetene,

3 Både aksjonsforskning og aksjonslæring er konstruktive opplegg. Forskjellen klargjøres av Tiller (2006, s. 50). Han foreslår at aksjonsforskningsbegrepet reserveres til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høgskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes «forskende» aktivitet (Tiller, 2006, s. 50). I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans, 1984). Forskende partnerskap består av praktikere som bedriver aksjonslæring og forskere som utfører aksjonsforskning (Tiller, 2006).

og ikke «grasrota». Således har prosjektet slagside til teknisk aksjonsforskning. En slik top-down-strategi er også karakteristisk for initiering av ideen «Vurdering for læring» i Norge. De norske forskerne Furu og Lund (2014) kombinerer den nasjonale top-down-initierte ideen med bottom-up-strategi og lokal involvering gjennom skoler i nettverk. Dermed får det norske eksemplet preg av både praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning.

I *frigjørende aksjonsforskning* har praktikere primært regien, og skal helst selv ha ansvaret for prosjektet og å utvikle arbeidet. Ekstern forsker er her en moderator som bidrar for eksempel til å etablere refleksjonsgrupper på skolen, men må trekke seg ut så snart gruppen fungerer (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Ekstern forsker får her nærmest en slags konsulentrolle, og vitenskapelige kriterier innfris ikke (Bjørnsrud, 2005, s. 40). Dermed er frigjørende aksjonsforskning en strategi med aksjonslæring av praktikere støttet av en forsker som konsulent. Hovedforskjellen mellom frigjørende aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning er altså at det bare er i sistnevnte at forskeren produserer vitenskap.

Vi må imidlertid her stoppe opp i forhold til spørsmålet om hva aksjonsforskning egentlig er. Vi har forholdt oss til at i aksjonsforskning er det forskere som bedriver vitenskapelig aktivitet. Carr og Kemmis (1986) resonnerer imidlertid med at aksjonsforskningens formål er at den skal munne ut i frigjørende aksjonsforskning, der praktikerne er selvhulpne i å drive forbedringsarbeid, uten en vitenskapelig forsker som partner, men ev. som konsulent. Hva som er aksjonsforskningens formål, er det ikke en klar enighet om i litteraturen. Vi støtter oss til Bjørnsrud (2005) og Tiller (2006), som forstår frigjørende aksjonsforskning som aksjonslæring, der det ikke settes krav til vitenskapeliggjøring, men krav til vitenskapelige framgangsmåter. Vi oppfatter at forskerens rolle i frigjørende aksjonsforskning ikke er å forske, men å være konsulent. Dette kan assosieres med det Kalleberg (1992, s. 1) omtaler som *profesjonell metode*, og enkelte vil hevde at slik virksomhet ikke er vitenskap i det hele tatt, men heller sosialarbeid, politikk eller konsulentvirksomhet.

20 år senere reflekterte Carr og Kemmis (2005) hva i boken fra 1986 som ville overlevd og ikke, i en revidert utgave. De skriver blant annet:

> […] but in the years since the book's publication, the assumption that teachers should exercise autonomous professional judgement has been profoundly undermined, first by the accountability movement of the 1980s and, secondly, by the massive re-regulation and hyper-rationalisation of schooling in the 1990s. (Carr & Kemmis, 2005, s. 350)

Ifølge sitatet forstår vi det slik at forfatterne selv mener at betingelsene for frigjørende aksjonsforskning (inspirert av Stenhouses ideer om «læreren som forsker» fra 1975) ikke hadde like gode vilkår i 2005 som i 1986.

Kalleberg (1992, s. 2) identifiserer aksjonsforskning som en type intervenerende, konstruktiv samfunnsforskning, og anvender i den forbindelse begrepet *intervenerende opplegg*. Vi forstår intervenerende opplegg dit hen at det kan designes som både praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning. Imidlertid mener vi at intervenerende opplegg ikke er frigjørende aksjonsforskning, i og med at det i frigjørende aksjonsforskning ikke stilles krav til produksjon av vitenskap, jf. Kallebergs betegnelse profesjonell metode.

Til å ytterligere klargjøre skillet mellom praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning anvender vi eksempler fra professor Tom Tiller sin forskning. Et av disse er Lofot-prosjektet, som hovedsakelig kan plasseres under teknisk aksjonsforskning. Forfatterne skriver:

> Formålet med prosjektet er å fremme utviklinga av en grunnskole hvor det mer bevisst og systematisk enn det som er vanlig i dag, blir tatt hensyn til og utgangspunkt i lokale forhold, til det nære og kjente miljø, til den verden som er umiddelbart viktig så vel for skolelever som for voksne i miljøet. (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s. 13)

Sju skoler i Lofoten deltok i prosjektet, men det framgår her at forskerne har ambisjon om å endre og forbedre grunnskoler generelt, og det gis et analytisk bidrag til læreplanforskningen (Høgmo et al., 1981, s. 223–226). Lofot-prosjektet fikk betydning for mønsterplanen for grunnskolen av 1987, M87. Altså var det i prosjektet en ambisjon om generalisering, og funnene ble anvendt i andre kontekster. Riktignok fikk noen av deltakerne på skolene sterkt eierforhold til prosjektet,

noe som kjennetegner praktisk aksjonsforskning. Forskerne forteller at Våg skole la ned mye arbeid i utvikling av en lokalorientert skole, bla. fordi prosjektet ble sett som en ressurs for stedet og for ungdommens «utdanning» til lokale, mulighetsrike yrker. Ved Vær skole var det motsatt. Der ble det mobilisert mot ideen, med bakgrunn i at lokalbefolkningen så det som mer verdifullt for ungdommen å «utdannes» for videre karrieremuligheter, ikke for usikre lokale næringer. Dermed kom utviklingsarbeidet aldri i gang ved Vær skole, men det ga likevel forskerne nyttig kunnskap til prosjektets problemstilling (fritt etter Høgmo et al., 1981, s. 154–191).

Et annet prosjekt, som i motsetning til eksemplet over er mer reinheklet praktisk aksjonsforskning, er etter vår tolkning et prosjekt i Helsingborg kommune i Sverige. Kommunen søkte etter en ny pedagogikk som matchet kommunens visjon om god skole. I Tromsø befant det seg en forskergruppe som interesserte seg for ny pedagogikk. Det ble etablert et forskende partnerskap, der strategien for aktørene i Helsingborg var aksjonslæring (Hedén, Jakhelln, Svenningsson & Tiller, 2009, s. 7). Det er lokale aktører som initierer prosjektet. Forskere inviteres inn, og det lokale problem er prosjektets primære anliggende.

Som det framgår av dette hovedavsnittet, er det i teknisk aksjonsforskning ambisjon om å generalisere. I praktisk aksjonsforskning har forskeren i utgangspunktet ikke ambisjon om å generalisere, men vi skal komme tilbake til og diskutere om dette likevel er mulig.

Forskningsspørsmål i aksjonsforskning

I dette hovedansittet skal vi vise at formulering av forskningsspørsmål har betydning for hvorvidt forskeren har ambisjon eller ikke om å generalisere.

Et likhetstrekk for aksjonsforskningstudier er at forskningspørsmålene er *konstruktive*, altså spørsmål som fokuserer på forbedringspotensialet og forsøker å finne en løsning på aktuelle samfunnsutfordringer (Kalleberg, 1992, s. 33). Imidlertid kan aksjonsforskningsopplegg være *ulike*, ut fra hvordan konstruktive forskningsspørsmål formuleres. I det

følgende skal vi søke innsikt i hvordan nyanser[4] i forskningsspørsmål kan legge føringer for valg av type aksjonsforskning.

Hva er et konstruktivt forskningsspørsmål? Kalleberg (1992, s. 31–32) svarer på dette. I *konstruktive forskningsopplegg* (aksjonsforskning) spør forskeren hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Dette skiller seg fra *konstaterende forskningsopplegg,* der forskeren spør om hvordan og hvorfor noe er som det er, eller eventuelt kanskje kommer til å bli. I en tredje type forskningsopplegg, *vurderende opplegg*, spør forskeren om hvilken verdi en sosial realitet har. Ut fra Kallebergs redegjørelse kan det utledes en mal for konstruktive forskningsopplegg: *Hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet?* Kalleberg (1992, s. 33) forklarer at et konstruktivt forskningsspørsmål innebærer argumentasjon for at det finnes a) realistiske, b) ønskverdige alternativer til den bestående situasjonen, og at det c) finnes måter å endre situasjonen på som er verdt omstillingskostnadene.

I det følgende eksperimenterer vi med nyanser i ulike formuleringer av konstruktive forskningsspørsmål, og gjør en analyse av hvilke føringer ulike spørsmålsformuleringer kan ha for ambisjon om generalisering eller ikke. Vi ser på følgende nyanser som har betydning for forskningsopplegget: i) hvem som er subjektet i forskningspørsmålet (hvem som gjør noe med formål om å forbedre), f.eks en skole, en lærer eller en elev, ii) om subjekt er generelt eller spesifikt – altså om subjektet er i entall eller flertall, og iii) om formuleringen ev. har indirekte objekt (hvem noe blir gjort for – f.eks at lærer er subjekt og elev indirekte objekt). At vi velger å fokusere på disse tre nyansene, begrunner vi på følgende måte:

i) Subjektet i forskningsspørsmålet er avgjørende for å definere hvem som skal gjøre forbedringsarbeidet.
ii) Om subjektet er generelt eller spesifikt: Om subjekt er i entall eller flertall, er avgjørende for om studien dreier seg om kun en enhet eller en populasjon, og gir dermed føringer for om forskeren har

4 Nyanse betyr i denne sammenhengen en svært liten forskjell, men likevel en betydningsfull detalj.

ambisjoner om å generalisere eller ikke. «Hva kan og bør *skoler i Norge* gjøre for å utvikle …» er et eksempel på forskningsspørsmål med *generelt* subjekt. «Hva kan og bør *Fløya skole* gjøre for å utvikle …» er et eksempel på forskningsspørsmål med *spesifikt* subjekt.

iii) Om forskningsspørsmålet har et indirekte objekt, er formålet at subjektet skal forbedre situasjon til indirekte objekt. Om forskningsspørsmålet ikke har indirekte objekt, er formålet at subjektet skal forbedre sin egen situasjon. Dette dreier seg for eksempel om hvorvidt et lærerteam har et prosjekt med formål om å utvikle seg selv eller utvikle sine elever. «Hva kan og bør skoler i Norge gjøre for å styrke *undomsskolelevers* relasjonelle forståelse i matematikk?» er et eksempel der ungdomsskoleelever er indirekte objekt.

For å vise ulike nyanser i formulering av konstruktive forskningsspørsmål tar vi utgangspunkt i fire eksempler:

Eksempel 1: Hva kan og bør lærere i Norge gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Eksempel 2: Hva kan og bør elever i Norge gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Vi karakteriserer «et sett aktører» som spørsmålets subjekt (den som utfører handlingen) i Kallebergs (1992) «mal» for konstruktive forskningsspørsmål. Eksempel 1 har et generelt subjekt, *lærere i Norge*, og et indirekte objekt (hvem noe blir gjort for), nemlig *elever i Norge*. Eksempel 2 har derimot *elever i Norge* som subjekt, og har ikke indirekte objekt. Vi behøver imidlertid to eksempler til for å skille mellom generelt subjekt (eksempel 1 og 2) og spesifikt subjekt (eksempel 3 og 4).

Eksempel 3: Hva kan og bør lærere ved Isa skole gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Eksempel 4: Hva kan og bør elever i 5A ved Isa skole gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Forskjellene er følgende: Eksempel 1 og 2 har *generelt subjekt* (lærere og elever i Norge). Det signaliserer at forskeren ikke primært er opptatt av å *utvikle den case* aksjonsforskningen foregår i, men å anvende den aktuelle *casen til å generalisere* til en gruppe av lignende tilfeller (alle lærere og elever i Norge), altså forutsetter det teknisk aksjonsforskning.

Eksempel 3 og 4 har *spesifikt subjekt* (som er lærere og elever på en bestemt skole). Det signaliserer at forskeren primært er opptatt av å forbedre den aktuelle casen, og ikke i utgangspunktet har ambisjon om å generalisere. Praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning er da aktuelt, men ikke teknisk aksjonsforskning.

Eksemplene 1–4 har ulike kombinasjoner av lærere og elever som subjekt, og om det dreier seg om spesifikke lærere og elever eller lærere og elever generelt. Samme kombinasjoner kan følgelig anvendes mellom andre valg av subjekt, f.eks. mellom rektor og lærere. Eksempel 1–4 blir da slik:

Eksempel 1: Hva kan og bør rektorer gjøre for å endre læreres vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 2: Hva kan og bør lærere gjøre for å endre sin vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 3: Hva kan og bør rektor ved Belle skole gjøre for å endre læreres vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 4: Hva kan og bør lærere ved Belle skole gjøre for å endre sin vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

I tabell 2 nedenfor har vi oppsummert ulikheter og likheter i spørsmålsformuleringer i de fire eksemplene, for å vise hvordan forskningsspørsmålet

endres etter hvorvidt forskeren i utgangspunktet har ambisjon om generalisering eller ikke.

Tabell 1 Ulikheter og likheter i forskningsspørsmål, eksempel 1–4

Forsknings-spørsmål	Subjekt	Indirekte objekt	Ambisjon om generalisering	Type aksjonsforskning
Eksempel 1	Rektorer generelt	Lærere generelt	Ja	Teknisk
Eksempel 2	Lærere generelt	-	Ja	Teknisk
Eksempel 3	Rektor ved Belle skole	Lærere ved Belle skole	Nei	Praktisk eller frigjørende
Eksempel 4	Lærere ved Belle skole	-	Nei	Praktisk eller frigjørende

Forskningsspørsmål 1 og 2 styrer mot ambisjon om generalisering, fordi forskeren da ønsker å si noe generelt om en gruppe av tilfeller (rektorer og lærere på skoler flest). Forskningsspørsmål 3 og 4 styrer mot å ikke generalisere, fordi forskeren er kun opptatt av et tilfelle (Belle skole).

Dette hovedavsnittet har handlet om forskningsspørsmål i aksjonsforskning. Vi går videre med å se på hvordan forskningsspørsmålene legger føringer for type aksjonsforskning, type casestudie, type generalisering samt forskende partnerskap eller ikke.

Aksjonsforskning som casestudier

I dette hovedavsnittet viderefører vi de fire eksemplene på ulike forskningsspørsmål. Vi henter også tilbake begrepet casestudier[5], som vi innledningsvis viste kan produsere generaliseringer. Imidlertid er det i noen typer casestudier ambisjon om å generalisere, mens i andre typer er generalisering ikke et formål. Vi kobler i det følgende slike ulike typer casestudier til henholdsvis praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning, for å belyse disse to aksjonsforskningstypene ytterligere i forhold til spørsmålet om generalisering.

5 Casestudie er ikke en metode, men en forskningsstrategi, som skiller seg fra forskningsstrategiene eksperiment og survey. I en casestudie kan det anvendes ulike metoder for innsamling av data, som f.eks. intervju, observasjon, spørreskjema, empirisk materiale fra dokumenter etc. (Ramian, 2007, s. 20, 23, 185–186; Yin, 2007, s. 22, 25, 32).

Det kan skilles mellom fire ulike typer casestudier: ateoretisk-, teoretisk fortolkende-, eksplorative/teorigenererende- og hypoteseprøvende casestudier (Andersen, 2013).

Tabell 2 Fire typer casestudie (etter Andersen, 2013, s. 28)

Formål / Enhet definert ved	Deskriptiv	Analytisk
Gitt populasjon	Ateoretisk	Teorigenerering [eksplorativt]
Teoretisk univers	Teoretisk fortolkende	Teoriutvikling [hypoteseprøvende]

Hypoteseprøvende casestudier synes ikke å være relevante i og med at falsifisering/verifisering ikke er aksjonsforskningens natur. I *a-teoretiske casestudier* er forskeren opptatt av kun ett tilfelle. Populasjonen består av kun den ene, og det er dermed ikke aktuelt å generalisere. Det finnes lite eller ingen kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før, og forskeren beskriver denne ene casen gjennom en historie (fritt etter Andersen, 2013). Mye av feltarbeidertradisjonen innen urban sosiologi faller inn under denne kategorien, der forskere reflekterer dyp forståelse av det system som de har gått inn i og blitt en del av (Andersen, 2013, s. 63). Slike casestudier kan være aktuell i aksjonsforskning, men antakeligvis ikke ofte. Dersom en a-teoretisk casestudie skal være aktuell som aksjonsforskning, må det finnes et lokalt problem som det samtidig eksisterer lite generell kunnskap om. Derimot mener vi at definisjonene av både teoretisk fortolkende casestudie og eksplorative casestudie kan bidra til å belyse formål med henholdsvis praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning.

I *teoretisk fortolkende casestudie* er forskeren, i likhet med i ateoretisk casestudie, opptatt av kun ett tilfelle. Imidlertid finnes det i teoretisk fortolkende casestudie relativt mye kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før. Det finnes mye teori om gruppen av tilfeller som det aktuelle tilfellet tilfører. Forskeren anvender derfor etablert teori til å belyse den aktuelle casen. Denne typen casestudie bidrar vanligvis ikke til å utvikle teoretisk innsikt videre, men bruker hverdagsforståelse eller begreper og teoretiske sammenhenger til å oppsummere eller strukturere et empirisk materiale. Hensikten er å anvende eksisterende generaliseringer til å kaste lys over noe spesifikt (Andersen, 2013, s. 28, 70–74). Teoretisk fortolkende studier

har liten vitenskapelig verdi i og med at de ikke er generaliserbare og i liten grad bidrar til utvikling av generell teori. Likevel kan slike studier være viktige som anvendt vitenskap, da hensikten med utvikling og etablering av teori nettopp er å gjøre fortolkende studier mulige (Lijphardt, 1971, s. 692)[6]. I og med at kun det aktuelle tilfelle/case er interessant i slike studier, er generalisering uaktuelt. Studier som analyserer læreplaner, kan anses som eksempler på teoretisk fortolkende casestudier. Dette ved at en læreplan belyses som unikt tilfelle ved bruk av etablerte teorier, uten tilsynelatende ambisjon om generalisering til andre læreplanreformer, som f.eks. i Andreassen (2016), der målsettingen er: «Å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.»

Aksjonsforskningsstudier som er teoretisk fortolkende casestudier, vil kunne være praktisk aksjonsforskning ved at man ikke har ambisjon om å generalisere, men anvender eksisterende generaliseringer til å løse et lokalt problem.

Et annet eksempel på en teoretisk fortolkende casestudie som praktisk aksjonsforskning er Tresselt, Andreassen og Lund (2018), der en av oss er forfatter. Studiens forskningsspørsmål er: «Hvordan kan et lærerteam endre møtepraksis fra å i hovedsak handle om logistikk til å handle mer om læring?» En teamleder for norsklærere ved en skole ønsket å endre innholdet på teammøtene – et ønske som ble delt av teammedlemmene. Formålet er da å løse det lokale problemet, ikke å generalisere. Vi ser i ettertid at subjektet i forskningsspørsmålet dermed reelt ikke er «lærerteam» generelt, men det spesifikke lærerteamet på «Bygde skole». Teamlederen, som også tok rollen som forsker, hadde en intensjon om å etablere et forskende partnerskap med lærerne i teamet, og designet studien som praktisk aksjonsforskning. Denne studien kan plasseres som en teoretisk fortolkende casestudie fordi en case, «et lokalt problem eiet av lærerteam norsk på Bygde skole», belyses gjennom etablerte teorier om kollektiv læring.

I arbeidet med å løse det lokale problem så etter hvert forskerne likevel at funnene for studien kunne ha allmenn betydning utover det aktuelle lærerteamet på Bygde skole. Selv om en studie i utgangspunktet setter

6 Oversettelse hentet fra Shakar (2009, s. 26).

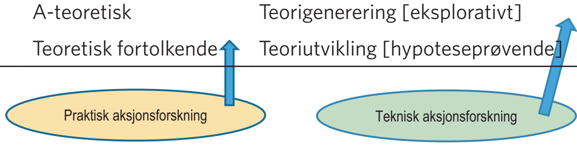
søkelys på det lokale problemet, og ikke har ambisjon om generalisering, kan studien likevel vise seg å oppfylle potensialet for generalisering. Dette kommer vi tilbake til senere i artikkelen.

I *eksplorative casestudier* er forskeren opptatt av en gruppe tilfeller og anvender ett tilfelle som eksempel for hele gruppen. Populasjonen består av mange. I denne typen casestudier finnes det lite eller ingen kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før, i likhet med i a-teoretiske casestudier. Ved å studere ett tilfelle av gruppen ønsker forskeren å generere teori og hypoteser om hele gruppen av tilfeller (fritt etter Andersen, 2013). Eksplorative casestudier vil kunne bidra til å utvikle relevante hypoteser og proporsjoner for videre forskning (Yin, 2007, s. 22). Slike studier har karakter av jakt på teoretiske mønstre som ikke på en tilfredsstillende måte kan fanges opp i eksisterende teori (Andersen, 2013, s. 28). Aksjonsforskningsstudier som er eksplorative casestudier, vil kunne være teknisk aksjonsforskning ved at man har ambisjon om å generalisere. Et eksempel på en eksplorativ casestudie som teknisk aksjonsforskning er en studie signert den ene av oss forfatterne. Bjørndal (2012) spør: «Hvordan kan lærere praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes digitale dømmekraft rundt Internettbruk stimuleres?»[7] Av den konstruktive spørsmålsformuleringen framgår det at lærere på ungdomstrinnet er subjektet – altså et *generelt subjekt*. Det framgår også et indirekte objekt, nemlig ungdomsskoleelever generelt. Prosjektets formål var å utvikle et undervisningsopplegg designet for ungdomstrinnet i norsk skole (Bjørndal, 2012, s. 1–2), noe som speiler en generaliseringsambisjon, i tråd med eksplorativ casestudie. Lærerne i utvalget hadde ikke definert noe lokalt problem, men man kan likevel tenke seg at de gjennom å bidra til forskerens prosjekt også så anledningen til å øke egen kompetanse. Prosjektet var dermed *forsker-initiert* og kan plasseres under teknisk aksjonsforskning. Studien har også kjennetegn av å være en eksplorativ casestudie, selv om dette begrepet ikke ble anvendt til å beskrive designet. Oppsummerende kan vi anvende modellen for de fire typer casestudie slik:

7 Bjørndal (2012) har også fire delspørsmål, men disse er ikke relevante i denne sammenhengen.

Tabell 3 Fire typer casestudie kombinert med to typer aksjonsforskning

Formål / Enhet definert ved	Deskriptiv	Analytisk
Gitt populasjon	A-teoretisk	Teorigenerering [eksplorativt]
Teoretisk univers	Teoretisk fortolkende	Teoriutvikling [hypoteseprøvende]



Vi kan dermed belyse praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning gjennom å koble disse til henholdsvis teoretisk fortolkende casestudie og eksplorativ casestudie.

Mulige sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering

Mens artikkelens to første hovedavsnitt ga bakgrunn for noe av problematikken omkring generalisering i kvalitativ forskning, har vi i de tre siste hovedavsnittene eksperimentert med mulige tenkemåter til å begrunne sammenhenger mellom forskningsspørsmål i aksjonsforskning og generalisering. Disse eksperimenteringene kan systematiseres i følgende modell:

Tabell 4 Forholdet mellom forskningsspørsmål og generalisering i aksjonsforskning

Eksempel på konstruktive forskningsspørsmål	Subjekt	Type AF	Forskende partnerskap	Type casestudie	Generalisering
1. Hva kan og bør lærere i Norge gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?	Lærere **generelt.** (Elever **generelt** er indirekte objekt)	Teknisk	Nei	Eksplorativ	Analytisk
2. Hva kan og bør elever i Norge gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?	Elever **generelt**.	Teknisk	Nei	Eksplorativ	Analytisk

(*Continued*)

Tabell 4 (*Continued*)

Eksempel på konstruktive forskningsspørsmål	Subjekt	Type AF	Forskende partnerskap	Type casestudie	Generalisering
3. Hva kan og bør lærere ved Isa skole gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?	Lærere ved en **spesifikk** skole. (Elever ved en **spesifikk** skole er indirekte objekt).	Praktisk	Ja. Forutsetter at lærere (og elever) har eierforhold.	Teoretisk fortolkende	Ikke en ambisjon. Ev. naturalistisk
4. Hva kan og bør elever i 5A Isa skole gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?	Elever ved en **spesifikk** skole.	Praktisk	Ja med elever. Forutsetter eierforhold.	Teoretisk fortolkende	Ikke en ambisjon. Ev. naturalistisk

I tabell 4 ser vi at eksplorative casestudie, som interesserer seg for en gruppe av tilfeller, men bruker et eller få tilfeller som grunnlag for generalisering, er aktuell for forskningsspørsmålseksempel 1 og 2, fordi i disse eksemplene er *subjektet generelt* (rektorer generelt og lærere generelt).

Teoretiske fortolkende casestudie, som kun interesserer seg for ett tilfelle, er aktuell for forskningsspørsmålseksempel 3 og 4, fordi i disse eksemplene er *subjektet spesifikt* (rektor ved en bestemt skole eller lærere ved en bestemt skole).

Forskningspørsmåleksempel 1 og 2 har generelt subjekt og er dermed opptatt av å generalisere. Det sentrale her er altså teoriutvikling, noe som kjennetegner teknisk aksjonsforskning. I teknisk aksjonsforskning er forskeren ikke opptatt av å løse et lokalt problem, selv om arbeid med et lokalt problem kan være en del av datainnsamlingen. En bonus av teknisk aksjonsforskning kan likevel være at et lokalt problemet løses.

Forskningsspørsmål 3 og 4 har spesifikt subjekt og dermed ikke opptatt av å generalisere, men av å løse det lokale problemet, noe som kjennetegner praktisk aksjonsforskning.

Analytisk generalisering er et formål i eksplorative casestudier, og dermed aktuelt for forskningsspørsmålseksempel 1 og 2, men ikke 3 og 4. Imidlertid kan naturalistisk generalisering anvendes i eksempel 3 og 4, som kan plasseres som teoretisk fortolkende casestudie.

Med forskningsspørsmål 1 og 2 gis det dårlige kår for forskende partnerskap, fordi forskerens fokus er teoriutvikling – ikke praktikernes lokale problem/utviklingsambisjon. Forskningsspørsmål 3 og 4, derimot, legger til rette for forskende partnerskap fordi det er praktikerne selv som er subjekt i forskningsspørsmålet, med bakgrunn i at det er et lokalt problem som er i søkelyset.

I dette hovedavsnittet har vi eksperimentert oss fram til mulige sammenhenger mellom type aksjonsforskning, type casestudie, formulering av forskningsspørsmål og generalisering. I teknisk aksjonsforskning er analytisk generalisering et formål, mens praktisk aksjonsforskning ikke har generalisering som kjennetegn. Vi skal likevel i det følgende diskutere muligheter for at praktisk aksjonsforskning likevel kan produsere generaliseringer.

Kan praktisk aksjonsforskning likevel produsere generaliseringer?

Stake og Trumbull (1982 i Tjora, 2013, s. 208–212) anvender begrepet naturalistisk generalisering. Tjora (2013, s. 211) hevder at i forskning som skal legge til rette for naturalistisk generalisering, må case og kontekst være langt mer detaljert enn det man vil finne i en vitenskapelig artikkel. Han nevner som eksempel at lange antropologiske monografier, med tykke beskrivelser, kan være en form for tekst hvor nettopp detaljerte miljøbeskrivelser gjør det mulig for leseren å vurdere om noe av analysen kan være relevant for andre situasjoner.

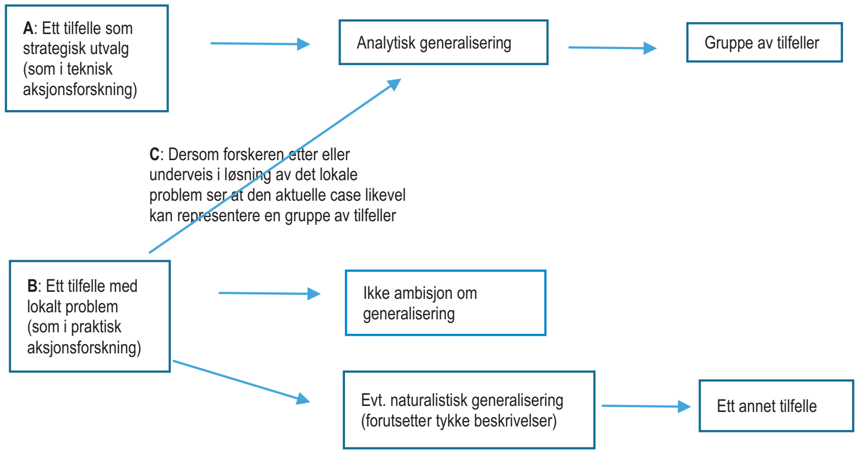
Situert generalisering kan langt på vei betraktes som synonymt med naturalistisk generalisering. Simons, Kushner, Jones og James (2003, s. 358–359) forklarer at i situert generalisering overlates det til leseren av forskningsrapporten å vurdere hvorvidt funnene fra den casen som studien er gjort i, kan anvendes i andre kontekster. I både naturalistisk og situert generalisering er det leseren som generaliserer, ikke forskeren. Dette skiller seg fra analytisk generalisering.

Forskjellen mellom på den ene siden analytisk generalisering og på den andre siden naturalistisk/situert generalisering kan kort oppsummeres slik:

- I analytisk generalisering anvendes kunnskap om ett eller få tilfeller til å representere kunnskap om *en gruppe av tilfeller*, definert av forskeren. Analytisk generalisering er aktuelt i teknisk aksjonsforskning – der formålet er å generalisere.
- I naturalistisk generalisering anvendes kunnskap fra ett eller få tilfeller i *ett annet tilfelle*, definert av leseren. Naturalistisk generalisering er aktuelt i praktisk aksjonsforskning – der formålet ikke er å generalisere, men å løse et lokalt problem.

Når forskningen har som formål å løse et lokalt problem, er generalisering i utgangspunktet ikke et tema. Tjora (2013, s. 208) forklarer som eksempel at dersom forskeren har som oppdrag å studere omorganiseringen av en bedrift eller sosiale problemer i et nærmiljø, er det sannsynlig at oppdragsgiver ikke er opptatt av andre forhold enn den aktuelle case. Ut fra dette trekker vi at naturalistisk generalisering ikke bare avhenger av om at leseren ser sammenhenger mellom case og egen kontekst, men at forskeren legger til rette for at dette skal være mulig for leseren.

Det vil si at når utgangspunktet for forskningen er et lokalt problem (som i praktisk aksjonsforskning), kan naturalistisk generalisering være aktuelt, men ikke en selvfølge. Et spørsmål blir likevel: Når utgangspunktet er et lokalt problem – er det da mulig å tenke seg en kombinasjon av praktisk aksjonsforskning og analytisk generalisering? Vi eksperimenterer: La oss si at en forsker, i etterkant av et praktisk aksjonsforskningsprosjekt, ser at arbeidet med det lokale problemet kan representere funn som er aktuelle for andre kontekster. Forskeren oppdager gjennom teori og tidligere forskning at løsningen av problemet i det aktuelle case kan anvendes i andre tilfeller. Forskeren utleder deretter hvilken gruppe av tilfeller som casen synes å kunne representere. Den aktuelle case er da ikke strategisk valgt, den er valgt på bakgrunn av et lokalt problem basert på lokale aktørers initiativ. Likevel kan casen i ettertid gis «status» som et strategisk utvalg, og dermed anvendes i analytisk generalisering. Vi eksperimenterer med å utvikle en modell for ulike «veivalg» om sammenhenger mellom aksjonsforskning og generalisering:



Figur 2 Utvikling av en modell for generaliseringsformer i aksjonsforskning

Variant A i figuren vil sortere under teknisk aksjonsforskning, mens variant B er relevant for praktisk aksjonsforskning. I tillegg kan en tenke seg en variant C, som har utgangspunkt som praktisk aksjonsforskning, men som likevel utvikles til et prosjekt med generaliseringspotensial, ved at kunnskap om arbeid med det lokale problem gjennom analytisk generalisering kan bidra til arbeid med løsning for en gruppe av tilfeller.

Oppsummering og tilbake til forskningsspørsmålet

Vi viste innledningsvis til en studie av Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) som «konkluderer med at kvalitative forskere ofte ser ut til å produsere generaliseringer ubevisst». Formålet med denne artikkelen er å bidra med innspill i diskusjonen om forholdet mellom aksjonsforskning med kvalitative data og generalisering. Vi spurte: *Hvordan kan forskningsspørsmål i aksjonsforskning som casestudie formuleres etter hvorvidt forsker har ambisjon om generalisering eller ikke?* Vi svarer i to punkter, og understreker samtidig at disse på ingen måte kan betraktes som endelige svar, men har mer karakter av å være eksperimentering med relevante teoretiske begreper.

- Dersom subjektet i forskningsspørsmålet er spesifikt (f.eks Vik skole eller lærerteam på Fjord skole), har forskeren enten ikke ambisjon om å generalisere (som i praktisk aksjonsforskning), eller har ambisjon om at leseren selv kan vurdere om studiens funn kan anvendes i egen kontekst. En slik måte å anvende funn på, sett fra leserens perspektiv, kalles *situert generalisering* eller *naturalistisk generalisering*.
- Dersom subjektet derimot er generelt (f.eks skoler i Norge, eller en gruppe av lærerteam i Norge) har forskeren ambisjoner om å generalisere (som i teknisk aksjonsforskning). Det vil da dreie seg om *analytisk generalisering* dersom aksjonsforskningen er basert på kvalitative data.

Disse to punktene er bidrag til mulig tankesett for å begrunne sammenhenger mellom forskningsspørsmål i aksjonsforskning og generalisering. Dette tankesettet er imidlertid begrenset ved at vi kun har anvendt et utvalg av begreper fra litteratur om aksjonsforskning og casestudier. Begrepene vi har anvendt, og bygget våre resonementer på, er vår forståelse av begrepene teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning, eksplorativ casestudie og teoretisk fortolkende casestudie:

- Teknisk aksjonsforskning vil kunne utføres som eksplorativ casestudie. Teknisk aksjonsforskning har som formål å generalisere, og forskeren gjør følgelig et strategisk utvalg. I eksplorativ casestudie har forskeren ambisjon om analytisk generalisering, som synes å være tilnærmet synonymt med teoretisk generelisering, moderat generalisering og «eksemplets makt».
- Praktisk aksjonsforskning vil kunne utføres som teoretisk fortolkende casestudier. I teoretisk fortolkende casestudier har ikke forskeren ambisjon om generalisering, men anvender eksisterende generaliseringer for å *belyse den aktuelle case*, uavhengig om det dreier seg om aksjonsforskning eller ikke. Om vi knytter praktisk aksjonsforskning til teoretisk fortolkende casestudie, kan det dreie seg om å anvende eksisterende generaliseringer til å *løse det lokale problem*.

– I praktisk aksjonsforskning er ikke utvalget strategisk, fordi det tas utgangspunkt i et lokalt problem, ikke i et utvalg med potensial til å si noe om flere tilfeller enn utvalget selv. Dermed har forskeren i utgangspunktet ikke ambisjon om å generalisere, men forskeren kan legge til rette for at leserne selv gjør naturalistisk generalisering. Praktisk aksjonsforskning kan likevel gi analytisk generalisering, når forskeren i ettertid ser at utvalget som eier det lokale problem, samtidig innfrir kriterier for et strategisk utvalg, og/eller at teori og tidligere forskning anvendes i utledning mot analytisk generalisering.

Dersom vi, eller andre, hadde anvendt andre begreper fra litteratur om aksjonsforskning og casestudier, ville man kanskje funnet andre muligheter for å tenke sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering.

Referanser

Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø. Hentet fra https://munin.uit.no/handle/10037/9671

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Bjørndal, K. E. W. (2012). *Digital dømmekraft. Utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra https://munin.uit.no/handle/10037/4365

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research, 13*(3), 347–357. Hentet fra https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790500200296

Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvdenskab som virker*. København: Akademisk Forlag.

Forsman L., Karlberg-Granlund, G., Pörn, M., Salo, P. & Aspfors, J. (2014). From transmission to site-based professional development. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 113–132). Rotterdam: Sense Publishers.

Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development teams as translators of school reform ideas. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 153–170). Rotterdam: Sense Publishers.

Gummesson, E. (2004). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder innom samhällsvetenskap* (Upplaga 3:8, s. 115–144). Lund: Studentlitteratur.

Hedén, U., Jakhelln, R., Svenningsson, E. & Tiller, T. (2009). *Våga lära. Aktionslärande i Helsingborgs skolor*. Helsingborg: Skol- och fritidsförvsaltningen i Helsingborg.

Høgmo, A., Tiller, T. & Solstad, K. J. (1981). *Skolen og den lokale utfordringen. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Bodø: Universitetet i Tromsø. Hentet fra https://www.nb.no/nbsok/nb/6e2922d60027c1f713ea17dba3089af4.nbdigital?lang=no#

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.nb.no/nbsok/nb/7c6843f1fb5922a33d7df92ffe0f849a?index=3#3

Kalleberg, R. (2001). Introduksjon. I S. Lysgaard, *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research, 17*(3), 463–474. https://doi.org/10.1080/09650790903093284

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *The American Political Science Review, 65*(3), 682–693.

Lysgaard, S. (2001). *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift, 23*(3), 129–148. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf

Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.

Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.

Rönnerman, K. & Olin, O. (2014). Research circles – constructing a space for elaborating on being a teacher leader in preschools. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 95–112). Rotterdam: Sense Publishers.

Shakar, Z. (2009). *Bosetting av flyktninger i Oslo. En analyse av statens rolle, diskursen og strukturen rundt bosetting av flyktninger etter statens forespørsel i Oslo kommune* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education, 18*(4), 347–364.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.

Tjora, A. (2017). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT 1/2017, 1–16. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728

Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning og forandring, 1*(1), 78–100. Hentet fra https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1003

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och gennomførande*. Malmø: Liber.

Wadel, C. (2011). «Og kven si skuld er det?» Ein arbeidslaus mann sin kamp for sjølvrespekt og eit verdig liv. I C. Wadel, O. L. Fuglestad & C. C. Wadel (Red.), «*Og kven si skuld er det?*» (s. 17–173). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.

KAPITTEL 7

Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk

Olav Eikeland
OsloMet – storbyuniversitet

Abstract: The following text attempts, without pretending completeness, to analyze approaches to action research based on where and how they position themselves socially, on how they work, and on their actual basic distinctions. The result is a tentative typology presented roughly historically, which cuts through the many labels typical of current action research. Different approaches are useful, each for different purposes. Still, most circle consciously or subconsciously around some form of "practice" which works as a standard of measurement or quality criterion. The conclusion is that there is a certain sine qua non in the field of action research, i.e. a form "toward which, ways of doing things tend to evolve from a wide variety of starting points".

Keywords: action research, action research history, applied social research, applied social research, collaborative research, field experiments, immanent critique, practitioner research, praxis, value orientation

Innledning

De siste tiårene har det kommet flere versjoner av «*Handbook of Action Research*» (Reason & Bradbury, 2001; 2008; Noffke & Somekh, 2009; Bradbury, 2015) og til og med en «*Encyclopedia of Action Research*» (Brydon-Miller & Coghlan, 2014). Kemmis (1994) hevdet i orienteringsartikkelen om «action research» i *International Encyclopedia of Education Research and Studies* at aksjonsforskning «*has become something of a worldwide movement*». I 2020 er denne bevegelsen så stor både blant profesjons- og organisasjonsforskere og blant tilsvarende praktikere at

Sitering av denne artikkelen: Eikeland, O. (2020). Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 7, s. 191–223). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch7

«empiriske» forskere på disse feltene kan kritiseres for ikke å registrere bevegelsen som «empirisk fenomen». Likevel mangler helhetlige, samlende og systematiske historiske oversikter som tar aksjonsforskning opp i sin fulle bredde som fenomen og praksis: dvs. aksjonsforskningens tematiske og metodologiske variasjon, dens sosiale, kulturelle og geografiske utbredelse, dens historie og forhistorie, filosofiske dybde og validitet, dens relevans, nytte, hensiktsmessighet og begrensninger for forskjellige formål og kontekster. McKernan (1996) leverer likevel en interessant oversikt som følger aksjonsforskningen innen organisasjonsstudier, lokalsamfunnsutvikling og utdanningsforskning fra tidlig i det 20. århundret.

Heller ikke denne teksten leverer noen dekkende historisk eller systematisk oversikt eller et samlet bilde av aksjonsforskningens utvikling i noe enkeltland. Fremstillingen er argumentativ og prinsipiell og bygger på omtrent 35 års deltakelse og erfaring fra feltet. Referansene illustrerer hovedsakelig prinsipielle poenger. Artikkelen tar imidlertid et skritt i retning av en slags typologi. Uten pretensjon om fullstendig dekkende eller gjensidig utelukkende kategorier, forsøker teksten å sortere typer av tilnærminger med en selvoppfatning som «aksjonsforskning» eller liknende, og å behandle dem i en noenlunde historisk rekkefølge. Artikkelformatet tillater likevel bare sjablongmessige trekk. Teksten antyder en analyse av metodisk praksis som grunnlag for en sortering: Hvilke «grep» og distinksjoner benyttes; hvordan, hvor og hvorfor posisjonerer de seg i et sosialt landskap?

Aksjonsforskning som fenomen

Ankommer man som novise, møter man først aksjonsforskning som fenomen, dvs. som «tilsynekomst» (*appearance*). Man møter merkelapper (*labels*) oppfunnet av merkelappenes forsvarere. Merkelappene er imidlertid mange, som: «kritisk utopisk», «collaborative», «cooperative», «participatory», «kritisk-dialogisk», «sokratisk-fenomenologisk», «demokratisk-dialogisk», «didaktisk», «sosial-konstruksjonistisk» eller «practitioner». For utenfra-kommende blir dette lett overveldende og forvirrende, hvis man ikke som nybegynner sosialiseres «dogmatisk» inn i én bestemt lokal måte – «vår måte» – å gjøre det på. Bildet kompliseres også av at beslektede

tilnærmingsmåter som f.eks. «action science» (Argyris et al., 1985), «developmental work research» (Engeström, 2005), «filosofisk praksis» (Achenbach, 1984; Marinoff, 2001; Raabe, 2001), «design research» (Collins et al., 2004), «intervention research» (Fraser, 2009; Rothman & Thomas, 1994), «engaged research» (Mikesell et al., 2013), «improvement science» (Bryk et al., 2010), «autoetnografi» (Jones, 2013), «interaktiv forskning» (Svensson et al., 2007) og «kvasi-eksperimentell forskning» (Cook & Campbell, 1979) *avviser* familienavnet «aksjonsforskning». Aksjonsforskningens praksisorientering har dessuten mange historiske og filosofiske forgjengere og aner hos Aristoteles, Montaigne, Vico, Hegel, Marx, Dewey, moderne eksperimentalisme, fenomenologi, hermeneutikk og eksistensialisme og andre.

Merkelappene fungerer som erklæringer, posisjoneringer og grensemarkeringer. De tiltrekker eller frastøter både hverandre og utenforstående. Innholdsmessig er de imidlertid vanskelig å skille. Bak merkelappene overlapper innholdet. Samtidig snakkes det forskjellige sosiolekter eller «skoliolekter». De opererer med forskjellige referanser i forskjellige kontekster – utdanning, organisasjon, privat, offentlig, profesjon, lokalsamfunn, kollektiv eller individuell tilnærming o.a. med forskjellige nasjonale, politiske, institusjonelle o.l. forutsetninger og føringer – som tas for gitt uten tydelig artikulering. Forskjellige merkelapper skjuler likheter. Merkelappene representerer verken en «gjensidig utelukkende» eller «fullstendig dekkende» kategorisering. Samtidig finnes det forskjeller som heller ikke følger merkelappene, men som sjelden tematiseres. Slik fremstår «aksjonsforskning» som fenomen som et *kaleidoskopisk* mangfold for noen, et «*kakeidoskopisk*» kaos for andre.

Mangfoldet av merkelapper, metoder og historiske aner skaper imidlertid et fragmenterings- og sekterismeproblem. Det bidrar til å svekke aksjonsforskningen som helhet, tatt i betraktning dens status som «marginalisert» tilnærming, ifølge Cunningham (1993, s. 3f.) som et samfunnsvitenskapelig og metodologisk hittebarn (*orphan*) uten klar institusjonell plassering.[1] Behovet er stort for en aksjonsforsknings*intern*,

1 Betydningen av institusjonell forankring og organisatorisk tilrettelegging er undervurdert. Blant Aristoteles' *lógos*-former har 1a) retorikken, 2a) didaktikken, 3a) deduktivismen og 4a) *deinótês* (*cleverness, smartness*) alle slik forankring i hhv. 1b) politikk, rettsvesen og moderne «borgerlige offentlighet», 2b) moderne skolesystemer, 3b) moderne forskning og vitenskap og 4b) moderne

kritisk-dialogisk «*Auseinandersetzung*» og gadamersk «horisontsammensmelting» som kan relatere variantene til hverandre.[2] Jeg vil imidlertid først forsøke å komme på baksiden av merkelappene gjennom en kortfattet, delvis historisk, delvis systematisk analyse.

Jeg diskuterer likevel ikke merkelapper, men presenterer prinsipielle varianter for å oppklare forskjeller som skjuler seg usystematisk bak fellesbetegnelsen «aksjonsforskning». I noenlunde historisk rekkefølge behandles: 1) omplassering av eksperiment, 2) «feedback» av forskningsresultater, 3) forskningsekspertise i «folkets tjeneste», 4) forskere og forskning nyttig for praktikere, 5) samarbeid mellom forskere og praktikere i utviklingsarbeid, 6) mot-kulturell praktikerforskning eller innenfra-forskning og 7) immanent kritikk. Heller ikke disse utgjør gjensidig utelukkende eller fullstendig dekkende former. Det som møter oss, er overlappende avskygninger, glidende overganger og blandinger. Praksisformene er imidlertid forskjellige. Det samme er validitetsutfordringene tilknyttet praksisformene. Derfor er sortering viktig.

Fellestrekk ved aksjonsforskning

Til tross for forskjeller i oppfatninger og erklæringer om aksjonsforskning går noe igjen. Alle er opptatt av avstanden mellom «teori» og «praksis» og søker en mer anvendbar, praksisrelevant forskning. Bekymringen over «verdensfjern» og «fremmedgjørende» teori har aksjonsforskningen imidlertid felles med behavioristisk forskning (Lattal & Laipple, 2003; Marr, 2003). Det gjentas ofte at aksjonsforskning skal bidra til forbedret praksis *og* forbedret teori (Rapaport, 1970). Likevel er aksjonsforskningen primært opptatt av at kunnskapsproduksjon eller «teorianvendelse»

økonomisk teori og praktisk økonomisme. Den viktigste *lógos*-formen, nemlig 5a) kritisk dialog, har imidlertid aldri hatt en institusjonell plassering, selv om det lå impulser og potensial i urkristendommens og gnostisismens oppdagelse av «veien» (*hê hodós*). Urkirken *kunne* ha organisert en *mot*-offentlighet, men maktet ikke å motstå den allmenne «oikifiseringen» av antikkens samfunn under utviklingen av keiserdømmet (fra prinsipat til dominat, fra *pólis* til *oikos tou theou*). 5a) mangler fortsatt institusjonell plassering (Eikeland, 1997, 2008a, 2018a).

2 «*Auseinandersetzung*» står uoversatt. «Confrontation» eller «debatt» er misvisende. Ordet betyr et møte hvor man sammen analyserer hverandres ståsteder, verken stanging eller slåssing. «Kritisk-analytisk dialog» nærmer seg.

er «nyttig» for handling, gjennomføring, endring, forbedring, utvikling, læring o.l. Teoribevissthet og -bidrag er sjeldne. Konsekvensen er en overvekt av prosjektfortellinger fra feltet.

Aksjonsforskere flest henviser til en forsknings- eller læreprosess med gjentakende *faser* som veksler mellom handling og refleksjon, gjerne omtalt som en «læringsspiral» eller «læringssyklus» (Jensen & Eikeland, 2020). Hva «praksis», «nytte», «endring», «utvikling», «erfaring», «teori» o.l. betyr, samt varierende antall og innhold i forskjellige spiralfaser, diskuteres og sammenliknes imidlertid sjelden.

Følgende fyndord tilskrives Kurt Lewin (Marrow, 1969): «*in order to understand it, you have to change it*». Fyndordet legitimerer en «normativ» styring av aksjonsforskningen, dvs. intervensjon og forandring av omgivelser og studieobjekter (mennesker, organisasjoner, samfunn) for å fremme antatt utbredte «verdier», allment eller i bestemte grupper, eller som forskerne selv forfekter (jf. 2.1.3). Hvilke *typer* endring man fremmer, diskuteres sjelden (Eikeland, 2018b). Aksjonsforskere flest identifiserer seg ikke med den naturvitenskapelige eksperimentalismens tekniske-rasjonelle mål om «*prediction and control*». Fyndordet minner likevel om hva eksperimentalismens «far», Francis Bacon (1960) hevdet på 1600-tallet (Eikeland 2007, 2018b). Skal man forstå hva aksjonsforskning er som praksis, må man imidlertid bakenfor fenomener, fyndord og merkelapper og studere aksjonsforskning, dvs. de forskjellige merkelapp- og fenomen*produsentene* innenfra.

Aksjonsforskning i praksis. Historiske varianter – flere bølger eller faser

Aksjonsforskningens historie kan deles i faser (Eikeland, 2006a). Den første (3.1) startet mot slutten av 1930- eller begynnelsen av 1940-tallet i USA. Den ebbet ut i løpet av første halvdel av 1960-tallet. Etter (3.2) en mellomperiode (1960–1975) vokste den siste (3.3) frem lokalt, ukoordinert og parallelt «nedenfra» i en rekke land og kontekster på alle kontinenter fra omkring midten av 1970-tallet. Den vokser fortsatt i 2020. Det er likheter, men også forskjeller. Første fase videreførte en optimistisk tiltro til «mainstream» forskning og til eksperimentet som en progressiv

historisk kraft. Den siste sprang ut av en motkulturell, sivilisasjons- og vitenskapskritisk holdning utbredt på 1970-tallet hvor det vitenskapelige etablissement med dets reduksjonisme og tekniske formålsrasjonalitet ble en del av problemet. Blant formene nevnt ovenfor tilhører 1, 2 og 3 første fase, 4 og 5 er overgangsformer, 6 og 7 tilhører andre fase.

Første aksjonsforskningsbølge – 1940–1960[3]

Betegnelsen «action research» oppsto sannsynligvis i John Colliers (1945) prosjekt fra 1933 i «*The U.S. Indian Administration*». Vanligvis får Kurt Lewin (1946) æren. Lewin kom som eksperimentell – intervenerende – psykolog til USA på 1930-tallet som flyktning fra Nazi-Tyskland. Han oppfattet «aksjonsforskning» primært som bruk av vitenskapelige metoder og resultater i løsningen av samfunnsmessige problemer. Spørsmålet var hvordan forskning og kunnskap kunne anvendes direkte i løsningen av sosiale problemer, særlig minoritetsgruppers utfordringer, men også metodologiske utfordringer angående såkalt «ekstern validitet» av eksperimentell laboratorieforskning. Colliers variant var mindre eksperiment-påvirket, men mer medvirkningsbasert i forskningsprosessene og kunnskapsutviklingen enn Lewins opprinnelige «social engineering». Colliers tilnærming videreføres i Coreys (1953) «teacher research», som bygger eksplisitt på John Dewey. Både Lewin og Dewey hadde tro på «eksperimentering» eller «forsøk» – en bearbeidet form for prøving og feiling – omplassert fra avstengte laboratorier til hverdagsliv i lokalsamfunn og familier, på arbeidsplasser og skoler, som metode for forbedring, læring og demokratisering.

Lewin skrev om «felteksperimenter». Det gjorde også de norske samarbeidsforsøkene fra midten av 1960-tallet, veiledet av forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo og Institutt for industriell miljøforskning (IFIM) i Trondheim. Blant Lewins lærdommer er nettopp: «For å forstå det må du forandre det». Passiv-reseptiv avstandsobservasjon *uten* å påvirke, intervenere eller endre – en avstand samfunnsforskningens hovedstrøm har anstrengt seg for å opprettholde – er for det

3 Lippitt (1949), Corey (1953), Shumsky (1958), Whyte & Hamilton (1964), Marrow (1964) eksemplifiserer første bølge.

første umulig, men også utilstrekkelig for å forstå den studerte gjenstanden. Lewins «funn» var bl.a. at medvirkning og demokratisk lederskap bidrar til bedre integrasjon. Han skilte imidlertid ikke «action research» fra «social engineering» eller «praxis» fra «teknikk». Tilsvarende mangel preger en av det 20. århundrets betydelige samfunnsvitenskapelige «eksperiment-metodologer» – Don Campbell – i dag frontfigur for såkalt «evidens-basert praksis». Campbell (1978) selv skrev om det han kalte the experimenting society, «*committed to* action research*, to action* as *research* rather than *research as a postponement of action*», samtidig med at han i tråd med Popper (1957) og en enkel «effektuerende» kausalitetsforestilling» (*causa efficiens*) søkte en «sosial teknologi» for å bedrive «*piecemeal social engineering*». Aksjonsforskningens første fase inneholdt tilløp til overskridelse av en arbeidsdelt institusjonalisering av samfunnsforskning (Eikeland, 2006b, 2009). Likevel mangler grunnleggende og kritiske kunnskapsteoretiske og metodologiske diskusjoner.[4] Siden har aksjonsforskningen båret med seg disse manglende avklaringene som indre spenninger (Eikeland, 2018b).

For den første bølgen var imidlertid ikke «aksjonsforskning» en egen tilnærming på siden av eller i opposisjon til konvensjonell forskning, slik den ble senere. Lewins krets i spissen for aksjonsforskningen på 1940-tallet var samtidig forfattere av en innflytelsesrik «*mainstream*»-metodebok, nemlig SPSSI[5]s «*Research Methods in Social Relations*» (Jahoda, Deutsch & Cook, 1951). Tilbakeblikket fra 1981-utgaven klargjør utgangspunktet:

> Current concerns for applications and social problems emanate from one of the founders of SPSSI, Kurt Lewin. Interested in the major social issues of his time, Lewin translated his concerns into research on such topics as intergroup conflict, worker productivity, and leadership. He saw these projects as "action research", combinations of experiments and applications. Lewin felt this research could benefit society, and advance scientific knowledge as well.[6]

---

4 Jfr. Chein, Cook & Harding (1948a, 1948b) for interessante ansatser.

5 Society for the Psychological Study of Social Issues.

6 Kidder (1981: V). Førsteutgavens bidragsytere tilhørte Lewins miljø: Marie Jahoda, Morton Deutsch, Stuart W. Cook, Isidor Chein, Leon Festinger, Claire Selltiz, Margot Haas Wormser og William Foote Whyte, som fornyet sin aksjonsforskningsinteresse på 1980 og -90-tallet. Kfr. Whyte & Hamilton (1994, s. 150–158, 313–318), Marrow (1964, 1969), Lewin (1973).

Lewin døde i 1947, men aksjonsforskningsinteressen ble videreført på Tavistock-instituttet i England bl.a. av Eric Trist, Fred Emery og Philip G. Herbst. I USA ebbet fasen ut i løpet av 1960-tallet, men ble videreført i evalueringsforskning, organisasjonsutviklingsarbeid og sensitivitetstrening gjennom National Training Laboratories. Sanford (1970) betrakter den gryende evalueringsforskningen som en transformert videreføring av den foregående aksjonsforskningen.

Aksjonsforskningen oppfattet seg altså *opprinnelig* som en sømløs videreutvikling av eksperimentell psykologi og konvensjonell samfunnsforskning for å finne *løsninger* på samfunnsmessige og metodologiske problemer. Dens forskningsmetodiske *praksis* utfordret grensene for konvensjonell samfunnsforskning. Men ambisjonen var neppe å utvikle en annerledes metodologi og kunnskapsteori eller en eksplisitt problematisering av samfunnsforskningens arbeidsdelte institusjonalisering. De tidlige aksjonsforskerne ville «nå ut» til samfunnsmessige hverdagskontekster, som lokalsamfunn, arbeidsplasser, skoler og familier. Men også i denne første bølgen fantes forskjeller.

Omplassering av eksperiment fra laboratorier til felt

Den viktigste formen var omplasseringen av eksperimentet fra laboratorienes beskyttede og kontrollerte miljø. Laboratorieforskningens «eksterne validitet», dvs. resultatenes overførbarhet – gyldighet og anvendbarhet – *til* hverdagen *fra* laboratoriene, var en allmenn utfordring, spesielt for samfunnsforskningen. Laboratorieresultater kan ikke uten videre anvendes, *både* pga. «eksperimenteffekter» *og* fordi påvirkningsfaktorene – de uavhengige variablene – i hverdagen er langt flere, historisk-langsiktige, institusjonelt og kulturelt forskjellige, tids- og stedsavhengige, uoversiktlige, gjensidig påvirket av hverandre, umulige å isolere og derfor ukontrollerbare både prinsipielt og praktisk. Forskningsobjektene, dvs. de studerte menneskene, kunne også påvirke resultatene og bli påvirket av ikke-intenderte bivirkninger. Eksperimentering med organisasjoner, grupper eller lokalsamfunn er derfor praktisk, men også etisk vanskelig. Aksjonsforskningens eksperimentomplassering ble derfor kritisert (Cunningham, 1993).

Hovedstrømmen av samfunnsforskning har siden forlatt eksperimentet og forsøkt å bevare den avstanden til studiegjenstanden den betrakter

som nødvendig for uhildet og kritisk forskning. Sosialantropologien har forsøkt å eliminere effektene av sin feltdeltakelse og å unngå å «*go native*». Lewins tidlige feltforsøk forsøkte å reprodusere laboratorienes faktorkontroll, senere videreutviklet til «kvasi-eksperimentell design» (Cook & Campbell, 1979). Etisk understreket hovedstrømmen betydningen av anonymisering og studieobjektenes «informerte samtykke» (Eikeland 2006b; 2008b). Aksjonsforskningen beveget seg imidlertid i en annen retning ved å invitere studieobjektene til deltakelse i tolkningen av forskningsresultatene (French, 1985; French & Bell, 1990, s. 25; Benne et al., 1975, s. 1–6; Lippitt, 1949) og utfordret dermed den institusjonaliserte avstand og arbeidsdeling mellom forskere og utforskede.

Når studieobjektene blir «studenter» og «forskere» gjennom opphevelse av avstand og arbeidsdeling, transformeres imidlertid kunnskap tendensielt *fra* å være *teoretisk om* andre (*othering*) (**theôrêsis**) og *om* hvordan disse «andre» kan påvirkes og manipuleres teknisk (**tékhnê**) gjennom «*prediction and control*», *til* å bli kollegial, felles og delt *praktisk* kunnskap (Eikeland, 1997; 2008a) (**praxis** og **theôría**). Slik sprengte omplasseringen av eksperimentet uforvarende de metodologiske og institusjonelle rammene for moderne samfunnsforskning. Dagens aksjonsforskning omtaler likevel ofte sin aktivitet som «intervensjoner» eller «forsøk» uten at de prinsipielle aspekter og utfordringer ved dette drøftes.

Feedback av forskningsresultater

En annen type tidlig aksjonsforskning var såkalt «*survey-feedback-research*» (French, 1985; French & Bell, 1990). Tilbakemeldingen gjaldt særlig resultatene av spørreundersøkelser, men like gjerne observasjoner o.a. Forskerne sto for forskningsarbeidet, dvs. datainnsamling og -analyse, men *resultatene* ble meldt tilbake til de utforskede for diskusjon og bruk. På 1940- og 50-tallet var dette uvanlig og ble betraktet med mistenksomhet pga. manglende distanse mellom forskere og utforskede. I denne typen *feedback-research* ble imidlertid de utforskede ikke med i utforming av spørsmål eller tolkning av «data». *Feedback research* bar da heller ikke med seg like radikale indre spenninger. I våre dager arbeider mange, særlig konsulenter, med «feedback research».

Den første bølgen utfordret altså ikke *eksplisitt* de konvensjonelle forskningsmetodene og deres validitet. Den oppfattet forskningen primært som «anvendt forskning» hvor arbeidsdelingen mellom forsker og utforsket ble opprettholdt, og forskningens metoder eller resultater ble anvendt for praktiske formål. I den neste formen blir likevel grunnlaget for betegnelsen «anvendt forskning» mer eksplisitt.

Verdi-basert forskning – bruk av forskningsresultater og -metoder

Utfordringer og forskningsspørsmål på 1960- og tidlig 1970-tallet ble gjerne stilt på en «webersk» måte, basert på et skille mellom nøytrale «fakta» og «midler» på den ene siden og «verdier» og «mål» på den andre (Weber, 1904). Forskningsmetoder ble som tekniske instrumenter, betraktet som nøytrale, fakta-produserende midler hinsides uenighet om verdier eller mål. Mål og verdier betraktes som «subjektive preferanser», fakta og tekniske midler som «objektive» og «nøytrale». Modellen går tilbake til David Humes pregning av fornuftsbegrepet som «teknisk fornuft» (Hume, 1739–40, s. 413–418, 457–459). Baritz (1960) tydeliggjorde hvordan tenkemåten legitimerte at hovedstrømmen av samfunnsforskning opererte som «*servants of power*». *Ingen* forskning er i denne modellen nøytral, selv om metodenes faktaproduserende nøytralitet ikke utfordres. Forskning er uunngåelig verdistyrt og politisk uten at forskningsmetodene problematiseres, fordi forskjellige verdier og mål bare slår inn i valg av forskningsspørsmål, dvs. hvilke gruppeperspektiver spørsmålene oppstår for og hvilke samfunnsinteresser spørsmålene er viktige for. Når forskningens hovedstrøm tjente maktens, etablissementets, pengenes og kapitalens interesser, så kunne aksjonsforskning o.l. med *samme* faglige legitimitet operere som «motekspertise» og tjene «svake», marginaliserte grupper, underpriviligerte, «folket», «arbeiderklassen» o.l. ved å sette «politisk korrekte» forskningsspørsmål på agendaen og bruke forskning som middel i politisk aktivisme. Innflytelsesrike skandinaviske aksjonsforskningsprosjekter på 1960- og 70-tallet oppfattet seg selv på denne måten (Aubert, 1970, 1973; Løchen, 1970, 1973; Mathisen, 1973). Brox (1990) og Spjelkavik (1995) gjør tenkningen eksplisitt. Metoder og resultater anvendes her for praktiske og politiske mål, ikke teoretiske. Sammen med det nevnte

lewinske fyndord har de weberske skillene bidratt til å begrunne en klar verdiorientering. Verdiorienteringen forblir likevel ekstern og dermed vilkårlig i forhold til fagligheten siden aksjonsforskningen i prinsippet like legitimt kan tjene kapitalinteresser eller folkelige interesser, demokrati eller fascisme.

Den weberske tilnærmingsmåten reiste få spørsmål om validiteten til hovedstrømmens *metoder*. Den forble metodologisk naiv ved å kritisere konvensjonell forskning for politisk og moralsk «feil anvendelse» av nøytrale instrumenter og teknikker. Innenfor disse rammene finner likevel begrepet «anvendt forskning» sin klareste form. Metodene, dvs. kravene til «data», observasjon, arbeidsdeling og i mindre grad eksperiment, beholder samme nøytralt-tekniske status, mens forskernes siktemål og verdier kan velges fritt og er forskjellige. Denne oppfatningen av aksjonsforskning som «anvendt forskning» er ennå utbredt. Da Maus og Roll-Hansen (1985, s. 34–37) diskuterte aksjonsforskningen i Norge fra 60-tallet frem til 1985, konkluderte de at «de to begrepene» *aksjonsforskning* og *anvendt forskning* «faller i det vesentlige sammen». Innenfor en webersk horisont består derfor det Løchen (1970) kalte «sosiologens dilemma», som en prinsipielt uforsonlig tautrekking mellom en verdi- og formål-sfære på den ene siden og en fakta og teknikk-sfære på den andre hvor enten «aksjonen» eller «kunnskapen» prioriteres. Metoder og fakta berøres egentlig ikke. *Forsones* kan imidlertid sfærene bare gjennom en annerledes tenkemåte hvor de weberske skillene *oppheves* og de iboende verdiene i forskjellige forskningsmetoder synliggjøres. I aksjonsforskningens siste fase har nettopp den tekniske fornuft som begrunner de weberske skillene, blitt problematisert gjennom kritikk av forskningsmetodene selv samt en problematisering av samfunnsforskningens institusjonalisering og kunnskapsformer. De forskningsmetodiske teknikkene, kunnskapsforståelsen og forskningens institusjonalisering viser seg å ikke være nøytrale og objektive.

Overganger fra første til andre bølge (1960–1975)

Det foreligger intet vannskille verken metodologisk eller i tid mellom aksjonsforskningens første og siste fase. De forskjellige formene eksisterer

både parallelt og sammenblandet under forskjellige merkelapper med mange blandingsformer.

Forskere og forskning nyttig for praktikere

Utfordringene som har drevet aksjonsforskningen fremover, er allmenne og anerkjente. Det gjelder forskningens avstandsbetraktninger i «elfenbenstårn» isolert fra hverdagslivet og medfølgende problemer med relevans og anvendelighet (operasjonalisering). Likeledes eksperimentalismens etisk og praktisk problematiske krav om at forståelse krever forandring, selv om hovedstrømmen av samfunnsforskning har «gitt opp» felteksperimentet som praktisk og etisk problematisk. Dessuten gjelder det tesen om at *all* forskning er verdibasert. Årtier med «positivismekritikk» fra fenomenologer, hermeneutikere, ny-marxister, feminister, post-modernister o.a. har i tillegg grunnleggende problematisert forhold som *både* den opprinnelige eksperimentorienterte aksjonsforskningen *og* den verdi-orienterte legitimeringsstrategien lot ligge, nemlig begreper som «fakta» og «data», vitenskapens overlegenhetspretensjoner og avgrensningen i forhold til andre kunnskapsformer, forskningens arbeidsdelte institusjonalisering m.m. (Eikeland, 1985, 1995, 2007).

Kompleksiteten i utfordringene er bakgrunn for en utbredt, «pragmatisk», men dermed også nokså likegyldig, holdning overfor strenge krav til forskning. De «politisk korrekte» handlingene og nytten for praktikere har i stedet fått prioritet. Gustavsen (1986, s. 152f.; 1988, s. 234f.) legitimerte en tilsidesettelse av grunnlagsdiskusjonen ved å påpeke at selv om aksjonsforskningen mangler validitet, så er tilstanden ikke bedre for den konvensjonelle «mainstream»-forskningen. Ifølge dette argumentet kan man ikke stille strengere krav til aksjonsforskning enn til konvensjonell forskning. Aksjonsforskningens fordel er at den i det minste er relevant for praktikere, og utvikler teori på demokratisk vis.

Samarbeid og samskaping mellom forskere og praktikere

Mathisen (1989) studerte et utvalg institutter i den norske instituttsektoren. Gjennomgangen bidro til å tydeliggjøre forskjellene mellom «anvendt forskning» og «aksjonsforskning». AFIs instituttmodell for samarbeid mellom forskning og arbeidsliv – forkastet av norske politikere i løpet

av 1990-tallet – ble her fremhevet som modell for instituttsektoren under betegnelsen «problemløsningsfellesskap» mellom forskning og praksis. AFIs «modell» har røtter til den første bølgen bl.a. gjennom personkontakter fra slutten av 1950-årene. Samtidig er AFIs aksjonsforskning en del av den siste bølgen med særtrekk diskutert i Eikeland (1995, 1998a, 2006a, 2017). AFIs prosjekter arbeidet fra midten av 1960-årene for å utvikle organisasjonsformer som tillater økt medvirkning og mulighet for læring i det daglige arbeidet. Tilnærmingen har utviklet seg fra feltforsøk i 1960-årene basert på forskernes teorier og modeller for medvirkning gjennom delvis selvstyrte grupper i arbeidsorganisasjoner, til i økende grad å basere seg på «stakeholders» medvirkning og etter hvert på bred medvirkning fra alle (typer) ansatte, gjerne hele avdelinger eller mindre bedrifter, gjennom dialogkonferanser i *utviklingen* av modeller og teorier, basert på praktikeres arbeidserfaringer. Modellen er basert på samarbeid, men fortsatt på en arbeidsdeling mellom forskere og feltdeltakere. Modellen stammer fra Thorsruds (1976) tanker om teamarbeid mellom forskjellige yrkesgrupper i «problemløsnings-fellesskap» basert på «komplementaritet» mellom forskere og praktikere (Pålshaugen, 2009). I Sverige har enkelte gjort en tilsvarende arbeidsdeling mer eksplisitt i såkalt «interaktiv forskning» (Svensson et al., 2007). Arbeidsdelingen ligger også til grunn for Greenwood og Levins (1998) «co-operative action research», hvor «co-creation» betegner samarbeidet mellom forskere og praktikere. Dagens «samskaping» viderefører dette, men ofte med liten eksplisitt forbindelse til eller anerkjennelse av formens opprinnelse.

En grunnmodell basert på samarbeid mellom forskere og praktikere er med andre ord utbredt og er hensiktsmessig for mange formål. Likevel kan en «essensialisering» av samarbeidsmodellen hemme forståelsen av aksjonsforskningens radikalt kritiske, kunnskapsteoretiske, metodologiske og institusjonelle potensial. En fastholdelse av skillet mellom fakta og verdier stenger også for overskridende videreutvikling av aksjonsforskningen. Tanken om samarbeid mellom forskere og praktikere bygger på en forestilling om radikalt forskjellige kunnskapskilder i hhv. de konvensjonelle forskningsmetodenes empiri og praktisk erfaring. Denne forestillingen kommer imidlertid til kort under et nytt kunnskapsforvaltningsregime (Eikeland, 1998a), når det gjelder forståelse og mestring av

samfunnsmessige endringer hvor nettopp de nevnte skillene og arbeidsdelingene utfordres.

Siste bølge – fra motkultur og separat alternativ til immanent kritikk[7] (1975 –>)

Den siste aksjonsforskningsbølgen har vokst frem uten klar kontinuitet med de første. Likevel er skillene mellom bølgene ikke klare i tid eller metode. I hverdagen blandes tenkemåtene og praksisformene som i en *bricolage* (Eikeland, 2013). Til omkring 1960 dominerte tanken om omplassering av eksperimentet fra laboratorium til felt aksjonsforskernes selvforståelse. Fra 1960 dominerte skillet mellom subjektive verdier på den ene siden og objektive, nøytrale og fakta-produserende forskningsmetoder på den andre, noe som legitimerte at «forskningen» kunne tjene forskjellige interesser og verdier. Fra midt på 1970-tallet siger positivismekritikkens innsikter inn.[8] Diskusjoner om kvantitative, kvalitative og historiske metoder i samfunnsforskningen, samt forholdet til naturvitenskapelige metoder, løp gjennom det meste av det 20. århundret. Gjennom fenomenologisk (Heidegger), ny-marxistisk (Lukacs, Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas, Negt), hermeneutisk (Gadamer), feministisk (Reinharz, 1979, 1992), post-moderne (Lyotard, 1979), kultur-relativistisk (Winch, 1958), «post-kolonialistisk» (Fanon, 1967; Said, 1978) og andre kritikkformer inspirert av Wittgenstein (1953), Polanyi (1958) og Feyerabend (1975, 1978, 1987) ble naturvitenskapelige metoder

7 Eksempler fra denne fasen: Altrichter et al. (1998), Argyris et al. (1985), Atweh et al. (1998), Brooks & Watkins (1994), Carr & Kemmis (1986), Eikeland (2001), Elliott (1976, 1978, 1987, 1991), Greenwood & Levin (1998), Gustavsen (1990), Heron (1996), Juna & Kral (1996), Kemmis & McTaggart (1988), Lomax (1996), McLean et al. (1995), McNiff (1988), McTaggart (1997), Mills (2000), Noffke & Stevenson (1995), O'Hanlon (1996), Oja & Smulyan (1989), Pålshaugen (1991), Rahman (1993), Reason (1988), Reason & Bradbury (2001, 2008), Bradbury (2015), Stringer (1996), Toulmin & Gustavsen (1996), Whyte (1991), Winter (1987, 1989), Zuber-Skerritt (1991, 1992, 1996).

8 Ikke minst i Tyskland. Jf. f.eks. Cremer (1975), Cremer et al. (1978), Diessenbacher & Müller (1977), Eichner & Schmidt (1974), Fiedler & Hörmann (1978), Haag et al. (1972), Horn (1979), Hron et al. (1979), Kappler (1979), Karl (1977), Krüger et al. (1975), Moser (1974, 1976, 1977a, 1977b), Rathmayr (1976), Sievers (1978), Zedler & Moser (1983). Den tyske diskusjonen om aksjonsforskning ser likevel ut til å ha dødd ut uten å ha preget dagens engelsk-språklige og skandinaviske utvikling.

problematisert som fordomsfulle, utilstrekkelige, unødvendige og misvisende for menneskevitenskapene. Kritikken preget aksjonsforskningen som vokste frem nedenfra i et allment radikalisert miljø i både industrialiserte og tredje verden-land, som mot-kulturelle, anti-imperialistiske og til dels vitenskapskritiske initiativer preget av «barfot-forskningens» oppfordring: «Grav der du står!» (Lindqvist, 1978). Frem til førsteutgaven av *Handbook of Action Research* (Reason & Bradbury, 2001) levde mange slike lokale aksjonsforskningsinitiativer parallelle liv ikke bare i forhold til konvensjonell forskning, men også overfor hverandre.

Positivismekritikken angrep ikke bare «anvendelse» og «verdiorientering» av empirisk forskning. Metoder og kunnskapsformer ble kritisert som teknisk-teoretisk avstandsforskning med validitetsproblemer, ute etter «*prediction and control*» av «de andre» (*othering*). Metodene er ikke nøytrale og objektivitetssikrende. Såkalte «fakta» og «data» er teoriavhengige, teoriimpregnerte, perspektivavhengige samt historie, språk- og kulturavhengige. Kritikken rettet seg også mot forskningens arbeidsdelte institusjonalisering (Eikeland, 1985, 1995, 1998a, 2007). Kritisk teori, kulturrelativisering og 80-tallets «post-modernistiske» angrep på «store fortellinger» og allmenne sannheter åpnet dermed for kunnskapsutvikling «nedenfra» basert på lokal tradisjonskunnskap, på taus, praktisk, deltaker- og vanebasert, intuitiv, innfødt kunnskap og kompetanse. Personlig og taus «erfaringskunnskap» fremsto med dette ironisk og paradoksalt, som uformidlet alternativ ved siden av erfaringsvitenskapenes «empiri» uten å bli integrert i repertoaret av «empiriske» metoder.

På denne bakgrunn endres også selvforståelse og praksis blant aksjonsforskere, *fra* 60- og 70-tallets alternative «verdiorientering» av konvensjonelle metoder, *via* uformidlet, alternativ kunnskapsutvikling eller «co-creation», *til* artikulering, omforming, utvikling og distingvering *innenfra* lokale praksisformer av individuelle og kollektive vaner og uvaner, *til* ferdigheter, kyndigheter og kompetanser. Kritikken er ikke lenger bare moralsk og politisk. Aksjonsforskning er *mer* enn konvensjonelle metoder brukt for andre, presumptivt «riktigere» etisk-politiske formål. Den bærer i seg et radikalt transformasjonspotensial for overgang *fra* en modernistisk og post-modernistisk samfunnsmessig posisjonering *til* noe annet (Eikeland, 1998a).

Det mest radikale filosofisk, metodologisk og institusjonelt er tanken om at samfunnsforskning *ikke* nødvendigvis har «de andre» som studieobjekt, fortolket og forklart gjennom teorier hentet *utenfra* de studertes erfaringer og virkelighet. Den konvensjonelle drakampen mellom kvantitative og kvalitative metoder er irrelevant og avsporende for aksjonsforskningens problemstillinger. *Begge* er basert på en arbeidsdeling hvor utenforstående forskere studerer «de andre». Aksjonsforskerne forsker imidlertid nå i økende grad «på seg selv» individuelt, og kollektivt på et «vi/oss» som kollegium innenfra profesjonelle, organisatoriske og andre praksisformer. De bryter med grunnleggende, modernistiske forestillinger om hva forskning skal være. Den motkulturelle aksjonsforskningen samler i stedet folk til deling gjennom åpen, kritisk dialog omkring egen praktisk erfaring fra arbeidsliv eller andre lokale arenaer og fellesskap. Det dreier seg nå verken om *prediction* eller *control*, *verken* om observasjon og forklaring av *eller* manipulasjon og intervensjon i *andres* sosiale realiteter, men om analyse, tydeliggjøring, artikulering, utvikling og forbedring av egne. Den erfaringsbaserte, skjelnende dialogen blant «innfødte» kolleger er den nye aksjonsforskningens metode for å studere og utvikle «måter-å-gjøre-ting-på» i smått og stort. Folk i forskerstillinger kan delta som «fasilitatorer» i en åpen prosess hvor opplevelser og praktiske erfaringer analyseres, og mønstre oppdages og artikuleres, men *skillet* mellom forsker og utforsket er i ferd med å bli opphevet.[9]

Aksjonsforskning som parallell motkultur?

Felteksperimenteringens og verdiorienteringens uavklarte forhold til konvensjonell forskning reiste utfordringer rundt kunnskapsforståelse og forskningsmetoder, men brøt ikke eksplisitt med den institusjonaliserte forskningens sosiale plassering og arbeidsdeling. 70-tallets fremvoksende «alternative» aksjonsforskning plasserte seg imidlertid utenfor den institusjonaliserte forskningen som separate parallelltradisjoner, «diskurser» eller «paradigmer» med særegne målsettinger, arbeidsmåter,

9 Eikeland (2006a, 2012a, 2017) om AFI-tradisjonens utvikling fra forskerdesign til praktisk erfaringsdesign. Praktikerforskningen vektlegger *peer groups* og *communities of inquiry* som *medium* for kunnskapsutvikling, beslektet med analyser av kommunikasjonsfellesskap som forutsetning for etikk og saklighet hos Apel (1973), Øfsti (1975) og Habermas (1981). Jf. Eikeland (1997, 2008).

kvalitetskriterier og utfordringer. Inspirert f.eks. av Freire (1974), Stenhouse (1975) og Reason og Rowan (1981) søkte den å utvikle kunnskap og innsikt innenfra profesjonelle fellesskap eller hverdagslige (*indigenous*) praksisformer som den konvensjonelle forskningen studerer utenfra. Alternativforskningen var praktisk og «erfaringsbasert» snarere enn «empirisk», slik dette skillet har etablert seg senere. Forsterket gjennom metodekritikken av konvensjonell forskning etablerte den alternativtenkende aksjonsforskningen seg som avvisende og uformidlet. For mange fremsto den som sekterisk.

Praktikerforskning

Fra begynnelsen av 1990-tallet fikk alternativ-formene, i takt med økte krav til «akademisering», fotfeste *innenfor* forskjellige profesjonsutdannelser av lærere, sykepleiere, sosionomer, ingeniører o.a. som «*practitioner research*» for forbedring av profesjonell praksis, og som «*indigenous research*» innenfor en gryende bevisstgjøringsbevegelse blant urfolk. Praktikere innenfra forskjellige kulturer, profesjoner og yrker utforsker, artikulerer og utvikler praksis – måter-å-gjøre-ting-på – på egen hånd.[10] Alternativismen bærer imidlertid med seg noen feller. Uten grundig gjennomtenkning av egen kunnskapsforståelse og eget kunnskapsgrunnlag blir den lett «ny-konvensjonell», sekterisk eller «uvitenskapelig». De konvensjonelle forskningsmetodene er nødvendige støttedisipliner. Men praktiker-forskningen blir ny-konvensjonell når den ikke makter å artikulere sitt alternative, praksisbaserte kunnskapsgrunnlag tilstrekkelig, basert på en kritisk gjennomtenkning av utilstrekkelighetene i de konvensjonelle forskningsmetodene. I stedet henfaller man til det konvensjonelle. For hva *er* «erfaringskunnskap», og hvordan artikuleres kompetanse og innsikt *innenfra* praksis? Hva er erfaringskunnskapens forhold til konvensjonelle forskningsmetoder og «empiri»? Utfordringenes kompleksitet fører lett til at man «slapper av» på kravene til «vitenskapelighet». Akademiseringspresset medfører at man «glemmer» den filosofiske og metodologiske kritikken og tyr ukritisk til konvensjonelle «empiriske metoder» som utspørring, observasjon eller eksperiment.

10 Jfr. f.eks. Hiim (2010), Denzin et al. (2008).

Utfordringen er imidlertid hvordan praktikere i profesjoner, yrker og organisasjoner kan nyttiggjøre seg sin opparbeidede, årelange praktiske erfaring forskningsmessig på metodologisk legitime måter. Utfordringen for både forskning og utdanning er: Hvordan integreres og valideres praktisk erfaringskunnskap i repertoaret av empiriske forskningsmetoder og i den formelt kvalifiserende utdanningen?

Alternativ-tenkningen lever i en pragmatisk selvmotsigelse: Fra 1980-tallet til i dag har «post-modernismen» åpnet for et *inkluderende* mangfold og aspektpluralisme. Post-modernismens motstandere, forfekterne av «allmenne sannheter» og «store fortellinger», er imidlertid utestengt fra mangfoldet. Slik gjør post-modernismen seg selv til den eneste akseptable, *allmenne* sannhet og *store* fortelling fordi: Alle «sannheter», over alt og til alle tider, er lokalt og sosialt konstruert. Dét er den nye store fortelling og universelle sannhet. Men med hvilken rett? Tilsvarende påberoper den alternative aksjonsforskningen seg *dialog* som universell metode. Unntatt og utestengt fra dialogen er imidlertid den konvensjonelle forskningens og undervisningens deduktive, didaktiske, formelle, hierarkiske, kvantitative, dataistiske og eksternalistiske metoder. Slik bygger aksjonsforskningen ikke lenger en kritisk mot-offentlighet, men avgrenser og utdefinerer seg som det Negt og Kluge (1974) beskrev som «leiroffentlighet». Leiroffentligheter er alternative, men like avstengte, dogmatiske og «identitetssikrende» som det man er imot. Seier eller tap blir eneste måte å møtes på, ikke verken «*Auseinandersetzung*» eller «*horisontsammensmelting*». Mot-offentlighetens metode er imidlertid usekterisk, dialogisk og immanent kritisk.

Aksjonsforskning som mot-offentlighet og immanent kritikk

Den tidlige aksjonsforskningen videreførte en moderne vitenskapsforståelse naivt og ukritisk. Forskjellene var utydelige. Etableringen av aksjonsforskning som «alternativ», dvs. som parallelt «paradigme» eller «diskurs», med interne og «inkommensurable» vurderingskriterier, ble nødvendig for å tydeliggjøre seg selv som noe for seg selv. Å *fortsette* som identitetskonstaterende og annerledessikrende «leiroffentlighet» uten kritisk dialog med krav og diskusjoner konvensjonell samfunnsforskning

qua hegemonisk diskurs stiller *til* og fører med seg selv *om* seg selv, er likevel en svakhet. Å «velge» verdier eller inkommensurable forskningsparadigmer – *vi* har *våre* verdier, andre har *sine* – er ikke en løsning på kompliserte normative, metodologiske og kunnskapsteoretiske spørsmål. Det svekker til slutt det man vil forsvare. Det skaper «merkelappmylder», unødvendige motsetninger samt brudd som stenger den historiske utsikten. Det åpner for en vilkårlighet hvor helt andre ting enn saklig og faglig validitet avgjør kamper om «leirhegemoni».

Hva gjenstår så som studieobjekt når det ikke lenger er det, den eller de *andre* som eksternaliserte gjenstander? For en aksjonsforskning hvis mål ikke er teknisk-teoretisk «*prediction and control*», dukker et nytt «indre objekt» frem *innenfra* praktikerforskningen, nemlig «måter-å-gjøre-ting-på» i smått og stort, felles standarder for et «vi» som kollegialt fellesskap (**praxis**). I stedet for «*prediction and control*» søker man sammen dybde- og kontekstforståelse samt utvikling av individuelle og kollektive evner og virksomhet «nedenfra-og-opp» med utgangspunkt i egenerfaring med bestemte praktiske, institusjonelle, kulturelle og historiske sammenhenger.[11] Konsistent, situasjonstilpasset praksis fungerer som målestokk og «attraktor» innenfra. Den metodologiske «forskningsfronten» for både aksjonsforskning og konvensjonell samfunnsforskning ligger her (Eikeland, 2006a, 2008a, 2008b). Flere begreper er sentrale for veien videre, i første rekke «immanent kritikk», «mot-offentlighet» og «historiske grunnbegreper» (Brunner et al., 1979–2004). Likeledes overskridelsen av den reelt eksisterende aksjonsforskningens «prosjektmakeri» gjennom integreringen av aksjonslæring, aksjonsforskning og reflekterende praksis i permanente former for organisasjonslæring.[12]

Bokstavelig betyr «immanent kritikk» «iboende skjelning innenfra». Begrepets historie går fra Frankfurterskolens kritiske teori på 1930- og 40-tallet til Marx og Hegel i det 19. århundret. «Forhistorien» går imidlertid videre til Platon og Aristoteles på 300-tallet f.Kr.[13] Immanent kritikk

11 Foregrepet i begrepet «sosiologisk fantasi» hos Mills (1959) og Negt (1971).

12 Jfr. Schön, 1983¸1987; Eikeland & Berg, 1997; Eikeland, 2012a for konkretisering.

13 Se Eikeland (1985, 1998a, 2001, 2006a). Se Antonio (1981), Sabia (2010), Vaki (2005), Stahl (2013a, 2013b, 2013c), Finlayson (2014), Jaeggi (2015), Browne (2008), Särkelä (2018) om en ny interesse for immanent kritikk i Tyskland.

er ikke en teknikk plassert utenfor sitt studieobjekt som kan anvendes på andre posisjoner eller praksisformer utenfra. Den er enhver posisjons sakliggjørende, indre dynamikk (endring, bevegelse, utvikling) og arbeider dialogisk og dialektisk *innenfra* praksisformer. Hegel skriver (1971, bind 18, s. 303):

> „Das ist die nähere Bestimmung der objektiven Dialektik. In dieser Dialektik sehen wir die einfachen Gedanken nicht mehr sich für sich festsetzen, sondern erstarkt, den Krieg in Feindes Land spielen."

> Dette definerer den objektive (gjenstandsiboende) dialektikken. Den dreier seg ikke om å konstatere hver enkelt tanke for seg, men om å styrke seg ved å føre krig i fiendeland. (oversettelse, OE)

Dialektikken er en «dekonstruerende» geriljakrig med ord og argumenter bak «fiendens» linjer – *in Feindes Land*. Den består ikke i *positiv* og oppbyggelig påståelighet, avgrensning og konstatering av et eget dogmatisk-teoretisk «festningsverk» som alternativ identitet eller posisjon *ved siden av eller opp mot andre, «sich für sich festgesetzt als Gesetz»*. Parallelle, alternative posisjoner er verken dialogiske eller dialektiske, selv med slike merkelapper. Den immanente kritikken er en **praxis** som tydeliggjør, utfolder og utvikler iboende «attraktorer» som målestokker, standarder, potensial og tendenser i en hvilken som helst *modus vivendi*; livsstil, virksomhet, posisjon, perspektiv, skoledannelse, tenkemåte, diskurs eller paradigme – indre motsetninger, motsigelser, mangler, spenninger, ufullkommenheter og utilstrekkeligheter er drivkrefter – til de *transformeres* og nye mønstre og måter-å-gjøre-ting-på trer frem som kan bli artikulert innenfra de gamle.

Denne skjelnende virksomheten er innbegrepet av hva det vil si å være kritisk dialogisk eller "dialektisk". Det er en distingverende metodisk ferdighet og praksis som må utføres konkret innenfra et avgrenset og konkret kunnskaps- eller kompetanseområde, praktisk, skriftlig eller muntlig. Den angriper ikke bestemte virksomheter utenfra for at de burde vært noe annet enn de forsøker å være, men kritiserer ved å vise at virksomheten *ikke er på høyde med seg selv og sitt begrep*, for at den ikke lever opp til det den utgir seg for og ikke holder hva den lover, for pragmatiske selvmotsigelser og for at den ikke kjenner sine egne forutsetninger og

derfor *ikke* ser og forstår hva den selv faktisk gjør. Derfor må en immanent kritikk tas alvorlig. Dens særpreg som *skjelnende* forsvinner så snart den formuleres positivt, konstaterende, dogmatisk og allment-abstrakt som egen «identitær» posisjon. Derfor er hermeneutiske begreper som «forståelseshorisont» og «horisontsammensmeltning» mer treffende enn f.eks. «paradigmer» og «diskurser». De siste antyder en umulig, entydiggjørende og overførbar innramming. Horisonter er identiske bare for mennesker som står stille på samme sted. Horisonter glir over i hverandre og kan deles, selv *uten* fullkommen sammensmelting. En forståelseshorisont etablert innenfra aksjonsforskningen kan ikke avgrenses skarpt fra posisjoners horisonter. En horisont er intet «inkommensurabelt paradigme» i Kuhns forstand (1970).

Hegel fortsetter mer kritisk-dialogisk:

> „Die **andere** Dialektik ist aber die immanente Betrachtung des Gegenstandes: er wird für sich genommen, ohne Voraussetzung, Idee, Sollen, nicht nach äusserlichen Verhältnissen, Gesetzen, Gründen. Man setzt sich ganz in die Sache hinein, betrachtet den Gegenstand an ihm selbst und nimmt ihn nach den Bestimmungen, die er hat. In dieser Betrachtung zeigt er sich dann selbst auf, dass er entgegengesetzte Bestimmungen enthält, sich also aufhebt."

> Den **andre** dialektikken er imidlertid den indre oppfatningen av gjenstanden. Man griper saken for seg, uten fordommer, ideer, krav; ikke i hht. eksterne forhold, lover, grunner. Man setter seg grundig inn i saken, betrakter den i seg selv og i henhold til dens egne bestemmelser. I denne tilnærmingen viser saken selv at den er motsetningsfull og opphever seg selv. (oversettelse OE)

Når Hegel her skriver om «*die Sache*» – saken – må det tolkes i lys av det greske **pragma** som iboende standard for **praxis**[14]. «*Sich ganz in die Sache hineinsetzen*», dvs. *å sette seg grundig inn i saken* betyr å *etablere saken* i seg selv – i egen kropp, sjel og tanke – gjennom øvelse og tilegnelse av en «pragmatisk» eller «sakslik» kyndighet. I Aristoteles' tenkning er **pragma** ingen utvendig *ting*, men en perfeksjonert *virksomhets form*

14 Avsnittet krever en viss forståelse av Hegels aristoteliske bakgrunn. Jf. Eikeland 1997 og 2008a, s. 186–193.

(**enérgeia**). Sak og saklighet erverves først gjennom **praxis** eller **áskêsis** (øvelse) som praktisk erfaring eller **empeiría**. Immanent kritikk foregår innenfra praksis som utvikling og ervervelse av slik **empeiría**; praktisk ekspertkompetanse og -kunnskap. I et landskap av parallelle, alternative skoledannelser, paradigmer og diskurser virker immanent kritikk som en skole- eller paradigmeoppløsende og -opphevende, erfaringsutviklende, dialogisk mot-offentlighet «bak fiendens linjer», dvs. innenfra en hvilken som helst «leiroffentlighet». Når dens virksomhet vikles ut, kommer dens indre spenninger, utilstrekkeligheter og selvmotsigelser til overflaten. Den transformeres og opphever seg selv (*sich also aufhebt*).

Aksjonsforskningens siste praktikerforskningsfase står selv, som den immanente kritikken, midt i erfaringsdannelseskonteksten innenfra praksis, neddykket i konkrete praksisformer og i kyndig, skjelnende, utviklende og «forbedrende» beskjeftigelse med disse. Sosialantropologiens formanende «*don't go native*» er snudd på hodet. Lewins fyndord «*in order to understand it, you have to change it*» gjelder, men nyansert som i Eikeland (2018b). Man må «*be* or *become* a native» uten at avstandsforskningens metoder – uhildet observasjon, utspørring og eksperimentering – dermed forkastes. Alle *er alltid allerede* innfødte. Praktikerforskningen forholder seg underbevisst til immanent kritikk som sin indre regulative ide, attraktor og kvalitetsstandard, dvs. som sin **pragma** i **praxis**. Immanent kritikk *er* **praxis**-forskning.

Immanent kritikk deler derfor første-fase-aksjonsforskningens forpliktelse til å starte innenfra konvensjonell forskning og til å føre en kritisk dialog med *hvem som helst* ikke bare om, men *som* veien fremover. Forskningsdisiplinenes kjerne er deres «metodelærer», dvs. den akkumulerte *performative* kompetanse og kunnskap forskerne besitter om hvordan ting gjøres kompetent eller inkompetent; virksomhetenes *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Metodelæren er forskningens «måter-å-gjøre-ting-på», dens profesjons- og yrkeskunnskap. Den kan og må studeres som immanent kritisk praktikerforskning.[15] Gjennom metodelærens metoder overskri-

15 Eikeland (1985, 1995, 1998b, 2006a, 2017). Alvesson og Sköldberg (2017) oppsummerer samfunnsforskningens metodeutfordringer, men ser ingen transformasjon. De forblir utveisløse i komplikasjonenes labyrint uten å nevne aksjonsforskning og immanent kritikk. Abduksjon er utilstrekkelig som utvei.

der og opphever den konvensjonelle forskningen seg selv som avgrenset og annerledes enn annen praktisk kompetanse (leiroffentlighet). Den viser seg som profesjonskunnskap (Eikeland, 1997, 2013). Derfor kan den immanente kritikken ikke forbli innenfor modernismens metodologiske og institusjonelle grenser, nedarvet fra en naturvitenskapelig kunnskaps- og forskningsmodell. Den immanente kritikkens gjenstander kan ikke reduseres til utvendige «ting». Den deler likevel eksperiment- eller utprøvingsorienteringen i hverdagslige sosiale sammenhenger med praktikere som fagfeller i «utvidede» forsker-fellesskap (Eikeland, 2018a). Den deler også målet med de senere aksjonsforskningsfasene om å utvikle «*indigenous*» praktikerkunnskap og -kompetanse nedenfra og innenfra praktisk erfaring, samt målet om bred medvirkning i forsknings- eller kunnskapsutviklingen, men uten å bekrefte den identitære separatismens leiroffentlighetsdannelser verken innenfor eller i opposisjon til konvensjonell forskning. Immanent kritikk bevarer og forsvarer ikke kulturdannelser som hindrer dens kritisk-utviklende og transformerende virksomhet.

Forskningen har alltid analysert seg selv i en *ars inveniendi* (induksjon) og en *ars disserendi* (deduksjon). Om den metodologiske refleksjon utvides til å gjelde psykiske, sosiale, etiske, institusjonelle, organisatoriske, politiske, økonomiske og andre forhold som gjør seg gjeldende, og må hensyntas og mestres i gjennomføring, utvikling og forbedring av forskning, så *oppheves* også metodelæren som utvendig, innholdsløs og teknisk «metadisiplin» uten substansiell (empirisk eller teoretisk) kunnskap og kompetanse. En opphevet metodelære transformeres til en *ars liberationis* og *ars vivendi*; en frigjørings- og livskunst.[16]

Sammenfatning

Kapittelet analyserer tilnærminger til aksjonsforskning for å antyde en form for typologi – 1) omplassering av eksperiment, 2) «feedback» av

16 Aksjonsforskning som immanent kritikk arbeider med begreper som har formet tenkning og samfunnspraksis gjennom århundrer som historiske grunnbegreper eller eksistensialer. De virker innenfra realhistorien, ikke som modeller og teorier påført av et adskilt forskerfellesskap. Eikeland, 1997, 1998b, 2008a, 2016a, 2016b.

forskningsresultater, 3) forskningsekspertise i «folkets tjeneste», 4) forskere og forskning nyttig for praktikere, 5) samarbeid mellom forskere og praktikere i utviklingsarbeid, 6) mot-kulturell praktikerforskning eller innenfra-forskning og 7) immanent kritikk – som gjennomskuer dagens merkelapp-tendens. Teksten er en grovt sett historisk gjennomgang med en indre logikk hvor synliggjøringen av utilstrekkeligheter i de forskjellige aksjonsforskningstypene bringer frem nye grep og begreper som har gjort seg underbevisst og underforstått gjeldende hele tiden. Teksten avrundes med «immanent kritikk» som aksjonsforskningens sentrale, iboende målestokk og virksomhetsform som «attraktor». Immanent kritikk utgjør den «indre logikk» i overgangene mellom formene og samtidig den «endelige» formen. Artikkelen forsøker på den måten å være i overensstemmelse med sin egen konklusjon.

Referanser

Achenbach, G. B. (1984). *Philosophische Praxis*. Köln: Verlag für Philosophie Jürgen Dinter.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London & New York: Routledge.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology – new vistas for qualitative research, 3rd edition*. London: Sage Publications.

Antonio, R. J. (1981). Immanent critique as the core of critical theory: Its origins and developments in Hegel, Marx and contemporary thought (s. 330–345). *The British Journal of Sociology*, *32*(3).

Apel, K. O. (1973). *Transformation der Philosophie, Band I: Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik, Band II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt a.M: Suhrkamp Verlag.

Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action science.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998). *Action research in practice – partnerships for social justice in education*. London: Routledge.

Aubert, V. (1970). Aksjonsforskning. I G. Rødahl (Red.), *Sosialpolitikken og samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aubert, V. (1973). Aksjonsforskning og sosialpolitikk. I Th. Axelsen & A. Finset (Red.), *Aksjonsforskning i teori og praksis* (s. 104–121). Oslo: Cappelens Almabøker.

Bacon, F. (1960/1620). *The new organon*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publ.

Baritz, L. (1960). *The servants of power – a history of the use of social science in American industry*. Westport, CT: Greenwood Press Publishers.

Benne, K. D., Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Lippitt, R. O. (1975). *The laboratory method of changing and learning*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Bradbury, H. (2015). *The Sage handbook of action research* (3. utg.). London: Sage Publications.

Brooks, A. & Watkins, K. E. (Red.) (1994). *The emerging power of action inquiry technologies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Browne, C. (2008). The end of immanent critique? *European Journal of Social Theory*, *11*(1), 5–24.

Brox, O. (1990). *Praktisk samfunnsvitenskap*, Universitetsforlaget, Oslo.

Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (1979–2004). *Geschichtliche Grundbegriffe – historisches Lexicon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brydon-Miller, M. & Coghlan, D. (Red.). (2014). *Sage encyclopedia of action research*. London: Sage Publications.

Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E. & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement*. Chicago: University of Chicago Press.

Campbell, D. T. (1978). Qualitative knowing in action research. I M. Brenner, P. Marsh & M. Brenner (Red.), *The social contexts of method* (s. 184–209). London: Croom Helm.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical – education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

Chein, I., Cook, S. W. & Harding, J. (1948a). The field of action research. *American Psychologist*, *3*(2), 43–50.

Chein, I., Cook, S. W. & Harding, J. (1948b). The use of research in social therapy. *Human Relations*, *1*(4), 497–511.

Collier, J. (1945). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research, 12*(3), 265–303.

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 15–42.

Cook, Th. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation – design and analysis issues for field settings.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College, Columbia University.

Cremer, C. (1975). *Transparenz wissenschaftliche Prozesse durch Aktionsforschung?* Dortmund: Pädagogischen Hochschule Ruhr.

Cremer, C., Klehm, W. F. & Wolf, R. (1978). *Aktionsforschung – Wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen – methodische Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organizational development*. Westport, CT: Praeger.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. & Tuhiwai, S. L. (Red.). (2008). *The handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles & London: SAGE.

Dewey, J. (1974/1938). *Erfaring og opdragelse*. Oslo & København: Dreyer & Christian Ejlers' forlag.

Diessenbacher, H. & Müller, A. (1977). Aufklärungswissenschaft in praktischer Absicht? Zu den Grundlagen von Aktionsforschung. I A. Lüdtke & H. Uhl (Red.), *Kooperationen der Sozialwissenschaften* (s. 111–138). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Eichner, K. & Schmidt, P. (1974). Aktionsforschung – Eine neue Methode? *Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, *25*(2), 145–168.

Eikeland, O. (1985). *H. W. Smith og jakten på den skjulte mening eller: The actual meaning of triangulation*. I D. Østerberg & P. Otnes (Red.), *Sosiologisk Årbok, 1985* (s. 173–208). Oslo: Institutt for Sosiologi, UiO.

Eikeland, O. (1995). Aksjonsforskningens horisonter – et forsøk på å se lenger enn til sin egen nesetipp. I Eikeland & Finsrud (Red.), XXXXX (s. 211–268).

Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk – Den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrepshistorisk og filosofisk bidrag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eikeland, O. (1998a). *Faglige metamorfoser og immanente konvergenser – opptakt til et nytt kunnskapsforvaltningsregime* (AFI-notat 5/98). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Eikeland, O. (1998b). Anámnêsis – dialogisk erindringsarbeid som empirisk forskningsmetode. I O. Eikeland & K. Fossestøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring – nye erfarings- og organisasjonsformer* (AFIs skriftserie nr. 4, s. 95–136). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Eikeland, O. (2000). Vitenskapsteori – objektivitets- og begrepskritikk. Skrevet foredrag for Riksrevisjonen – Forvaltningsrevisjonen. Hankø, 25. mai 2000. Upublisert. Hentet fra https://www.academia.edu/4398035/VITENSKAPSTEORI_-_OBJEKTIVITETS-_OG_BEGREPSKRITIKK

Eikeland, O. (2001). Action research as the hidden curriculum of the western tradition. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research – participative inquiry and practice* (s. 145–155). London: Sage Publications.

Eikeland, O. (2006a). The validity of action research – validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research – beyond theory and practice* (s. 193–240). Maastricht and Aachen: Shaker Publishing.

Eikeland, O. (2006b). Condescending ethics and action research – extended review essay. *Action Research*, 4(1), 37–47.

Eikeland, O. (2007). Why should mainstream social researchers be interested in action research? *International Journal of Action Research*, *3*(1+2), 38–64.

Eikeland, O. (2008a). *The ways of Aristotle – Aristotelian phrónêsis, Aristotelian philosophy, and action research.* Bern: Peter Lang Publ.

Eikeland, O. (2008b). Afterthoughts on ethics and action research. I J. Lehtonen & S. Kalliola (Red.), *Dialogue in working life research and development in Finland* (s. 29–53). Frankfurt a.M: Peter Lang Publishers.

Eikeland, O. (2009). Habitus-validity in organisational theory and research – social research and work life transformed. I B. Brøgger & O. Eikeland (Red.), *Turning to practice with action research* (s. 33–66). Frankfurt a.M: Peter Lang Publishers.

Eikeland, O. (2012a). Action research and organisational learning – a Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research Journal*, *20*(2), 267–290.

Eikeland, O. (2012b). Action research; applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, *8*(1), 9–44.

Eikeland, O. (2013). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Red.), *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 373–398). Oslo: ABM media.

Eikeland, O. (2016a). Cosmópolis or koinópolis? I M. Papastephanou (Red.), *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives* (s. 21–46). Switzerland: Springer International Publishing.

Eikeland, O. (2016b). If *phrónêsis* does not develop and define virtue as its own deliberative goal – what does? *Labyrinth*, *18*(2), 27–49.

Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning? I S. Gjøtterud (Red.),. *Aksjons-forskning i Norge – Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Eikeland, O. (2018a). *Traces of **hê hodós** – an internal but neglected connection between learning and philosophy* (Upublisert).

Eikeland, O. (2018b). (Why) does action research need to intervene and change things? *International Journal of Action Research*, *14*(2–3), 110–125.

Eikeland, O. & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget.

Eikeland, O. & Finsrud, H. D. (Red.). (1995). *Research in action – forskning og handling, søkelys på aksjonsforskning* (AFIs skriftserie 1). Oslo: Work Research Institute.

Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project. *Interchange*, *7*(2), 2–22.

Elliott, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, *10*(4), 355–357.

Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 25(2), 149–169
Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keyes: Open University Press.
Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.
Fanon, F. (1967). *Jordens fordømte*. Oslo: Pax Forlag.
Feyerabend, P. (1975). *Against method – outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: Verso.
Feyerabend, P. (1978). *Science in a free society*. London: Verso.
Feyerabend, P. (1987). *Farewell to reason.* London: Verso.
Fiedler, P. A. & Hörmann, G. (Red.). (1978). *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.
Finlayson, J. G. (2014). Hegel, Adorno and the origins of immanent critique. *British Journal for the History of Philosophy, 22*(6), 1142–1166.
Fraser, M. W. (2009). *Intervention research: Developing social programs.* Oxford: Oxford University Press.
Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
French, W. L. (1985). The emergence and early history of organization development with reference to influences upon and interactions among some of the key actors. I *Contemporary organization development – current thinking and applications* (s. 12–27). Glenview, IL & London, UK: Scott, Foresman & Company.
French, W. L. & Bell, C. H. Jr. (1990). *Organization development – behavioral science interventions for organization improvement* (4. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research – social research for social change*. London: Sage Publications.
Gustavsen, B. (1986). Social research as participative dialogue. I F. Heller (Red.), *The use and abuse of social science* (s. 143–156). London: Sage Publications.
Gustavsen, B. (1988). Noen trekk ved utviklingen av «aksjonsforskning» i arbeidslivet. I *Sosiologisk Årbok* (s. 215–238). Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
Gustavsen, B. (1990). *Strategier for utvikling i arbeidslivet*. Oslo: Tano.
Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J., (Red.). (1972). *Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa Verlag.
Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns, 2 Bände*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
Hegel, G. W. F. (1971). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry – research into the human condition*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Oslo: Gyldendal akademisk.
Horn, K. (Red.). (1979). *Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare.* Frankfurt a.M.: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft.
Hron, A., Kompe, H., Otto, K. P. & Wächter, H. (Red.). (1979). *Aktionsforschung in der Ökonomie*. Frankfurt a.M. & New York: Campus Verlag.
Hume, D. (1978/1740). *A treatise of human nature* (Selby-Bigge og Nidditch, 2. utg.). Oxford: Clarendon / Oxford University Press.
Jaeggi, R. (2015). Towards an immanent critique of forms of life. *Raisons Politiques, 57*(1), 13–29.
Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. W. (1951). *Research methods in social relations* (1. utg.). New York: The Dryden Press.
Jensen, J. B. & Eikeland, O. (2020). Kært barn har mange navne: læringsspiralens mange forklædninger i organisationsudvikling og aktionsforskning. I M. Sunesen et al. (Red), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (s. 41–74). København: H. Reitzel.
Jones, S. H. (2013). *Handbook of autoethnography*. London: Routledge.
Juna, J. & Kral, P. (Red.). (1996). *Schule Verändern durch Aktionsforschung.* Innsbruck & Wien: Studien Verlag.
Kappler, E. (1979). Die Aufhebung der Berater-Klienten-Beziehung in der Aktionsforschung. I R. Wunderer (Red.), *Humane Personal- und Organisationsentwicklung – Festschrift für Guido Fischer zu seinem 80. Geburtstag* (s. 41–62). Berlin: Duncker & Humblot.
Karl, F. (1977). Aktionsforschung – gesellschaftstheoretische Defizite und politische Illusionen. *Das Argument*, *19*(101), 67–78.
Kemmis, S. (1994). Action research. I *International Encyclopedia of Education Research and Studies* (s. 42–48). London: Pergamon Press.
Kemmis, S. & McTaggart, R. (Red.). (1988). *The action research planner* (3. utg.). Victoria: Deakin University Press.
Kidder, L. H. (1981). *Selltiz, Wrightsman and Cook's research methods in social relations* (4. utg.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
Krüger, H., Klüver, J. & Haag, F. (1975). Aktionsforschung in der Diskussion. *Soziale Welt*, *26*(1), 1–30
Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
Lattal, K. A. & Laipple, J. S. (2003). Pragmatism and behavior analysis. I K. A. Lattal & P. N. Chase (Red.), *Behavior theory and philosophy* (s. 41–61). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Lewin. K. (1973/1946). Action research and minority problems. I K. Lewin, *Resolving social conflicts* (s. 201–216). London: Souvenir Press.

Lindqvist, S. (1978). *Gräv där du står – Hur man utforskar ett jobb*. Stockholm: Bonniers.

Lippitt, R. (1949). *Training in community relations – a research exploration toward new group skills.* New York: Harpers & Brothers Publishers.

Lomax, P. (Red.). (1996). *Quality management in education – sustaining the vision through action research*. London: Routledge.

Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Editions de Minuit.

Løchen, Y. (1970). *Sosiologens dilemma*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Løchen, Y. (1973). Aksjonsforskningen. I V. Aubert (Red.), *Sosiologen i samfunnet* (s. 35–56). Oslo: Universitetsforlaget.

Marinoff, L. (2001). *Philosophical practice*. San Diego, CA: Academic Press.

Marr, J. (2003). Empiricism. I K. A. Lattal & P. N. Chase (Red.), *Pragmatism and behavior analysis* (s. 63–81).

Marrow, A. J. (1964). Risks and uncertainties in action research (Kurt Lewin Memorial Award Address 1964). *Journal of Social Issues, 20*(3) 5–20.

Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.

Mathisen, T. (1973). Aksjonsforskning. I V. Aubert (Red.), *Sosiologen i samfunnet* (s. 137–152). Oslo: Universitetsforlaget.

Mathisen, W. C. (1989). *Mellom akademia og marked – Styring av forskning i instituttsektoren. Melding 1989:2*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Maus, K. W. & Roll-Hansen, N. (1985). *Grunnforskning og anvendt forskning ved universitetene. Utredninger om forskning og høyere utdanning.* 1985:4. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

McKernan, J. A. (1996). *Curriculum action research – a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

McLean, J. E., Herman, J. & Herman, J. L. (Red.). (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.

McNiff, J. (1988). *Action research – principles and practice*. London: Routledge.

McTaggart, R. (Red.). (1997). *Participatory action research – international contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.

Mikesell, L., Bromley, E. & Khodyakov, D. (2013). Ethical community-engaged research: A literature review. *American Journal of Public Health*, *103*(12), 7–14.

Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin Books.

Mills, G. E. (2000). *Action research – a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Moser, H. (1974). *Handlungsorientierte Curriculumforschung*. Weinheim & Base: Beltz Verlag.

Moser, H. (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel Verlag.

Moser, H. (1976). Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *22*(3), 357–368.

Moser, H. (1977a). *Methoden der Aktionsforschung – Eine Einführung*. München: Kösel-Verlag.

Moser, H. (1977b). *Praxis der Aktionsforschung – Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel-Verlag.

Negt, O. (1971). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring – til teori og praksis i arbejderuddannelsen*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Negt, O. & Kluge, A. (1974). *Offentlighet og erfaring – Til organisasjonsanalysen av borgerlig og proletarisk offentlighet*. Nordisk Sommeruniversitets skriftserie nr. 3.

Noffke, S. E. & Somekh, B. (2009). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage Publications.

Noffke, S. E. & R. B. Stevenson (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

O'Hanlon, C. (Red.). (1996). *Professional development through action research in educational settings*. London: Falmer Press.

Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research – a developmental approach*. London: The Falmer Press.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge – towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Popper, K. R. (1957). *The poverty of historicism*. Abingdon & New York: Routledge.

Pålshaugen, Ø. (1988). *A Norwegian programme of action research for participative democracy.* I tysk oversettelse i Fricke, Werner & Jäger, Wieland (Red.), *Sozialwissenschaften und Industrielle Demokratie* (s. 83–113). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.

Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt, så gjort? Språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. Novus Forlag, Oslo.

Pålshaugen, Ø. (2009). How to generate knowledge from single case research on innovation? *International Journal of Action Research*, *5*(3) 231–254.

Raabe, P. R. (2001). *Philosophical counseling. Theory and practice*. Westport & London: Praeger.

Rahman, A. (1993). *People's self-development – perspectives on participatory action research*. London: ZED Books.

Rapaport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research – with special reference to the Tavistock experience. *Human Relations*, *23*(6), 499–513.

Rathmayr, B. (1976). Ein neues Selbstverständnis der Aktionsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(3), 369–376.
Reason, P. & Rowan, J. (Red.). (1981). *Human inquiry – a sourcebook of new paradigm inquiry*. Chichester & New York: John Wiley & Sons.
Reason, P. (Red.). (1994). *Participation in human inquiry*. London: Sage publications.
Reason, P. (Red.). (1988). *Human inquiry in action – developments in new paradigm research*. London: Sage Publications.
Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2001). *Action research – participatory inquiry & practice*. London: Sage publications.
Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2008). *The Sage handbook of action research – participative inquiry and practice* (2. utg). London: Sage Publications.
Reinharz, S. (1979). *On becoming a social scientist – from survey research and participant observation to experiential analysis.* New Brunswick: Transaction Publishers.
Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
Rothman, J. & Thomas, E. J. (1994). *Intervention research – design and development for human service*. New York: The Haworth Press.
Sabia, D. (2010). Defending immanent critique. *Political Theory*, *38*(5), 684–711.
Särkelä, A. (2018). *Immanente Kritik und soziales Leben: Selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey. Klostermann Weisse Reihe*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
Sanford, N. (1970): Whatever happened to Action Research? *The Journal of Social Issues*, *26*(4), 3–24.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Shumsky, A. (1958). *The action research way of learning*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
Sievers, B. (1978). Organisationsentwicklung als Aktionsforschung. *Zeitschrift für Organisation*, *4*, 209–218.
Spjelkavik, Ø. (1995). Applied research or action research? I O. Eikeland & H. D. Finsrud (Red.), XXXX (s. 269–296).
Stahl, T. (2013a). *Immanente Kritik – Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt a.M. / New York: Campus Verlag.
Stahl, T. (2013b). *What is immanent critique*? SSRN Working Papers. Https://doi.org/10.2139/ssrn.2357957
Stahl, T. (2013c). Habermas and the project of immanent critique. *Constellations, 20*(4), 533–552.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stringer, E. T. (1996). *Action research – a handbook for practitioners*. London: Sage Publications.

Svensson, L., Ellström, P. E. & Brulin, G. (2007). On interactive research. *International Journal of Action Research*, *3*(3), 233–249.

Thorsrud, E. (1976). Complementary roles in action research. I A. W. Clark (Red.), *Experimenting with organizational life – the action research approach* (s. 77–90). New York & London: Plenum Press.

Toulmin, S. & Gustavsen, B. (Red.). (1996). *Beyond theory – changing organizations through participation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Vaki, F. (2005). Adorno contra Habermas and the claims of critical theory as immanent critique. *Historical Materialism*, *13*(4), 79–120.

Weber, M. (1904). *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, s. 146–214 i Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 6. Auflage, Tübingen, 1985: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Whyte, W. F. & Hamilton, E. L. (1964). *Action research for management – a case report on research and action in industry.* Homewood, IL: Richard D. Irwin Inc. and the Dorsey Press.

Whyte, W. F. (Red.). (1991). *Participatory action research*. London: Sage Publications.

Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. Routledge & Kegan Paul, London.

Winter, R. (1987). *Action-research and the nature of social inquiry*. Avebury: Aldershot.

Winter, R. (1989). *Learning from Experience – Principle and Practice in Action Research*. London: The Falmer Press.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford, 1976: Blackwell.

Zedler, P. & H. Moser (Hrsg.) (1983). *Aspekte qualitativer Sozialforschung – Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: Leske Verlag.

Zuber-Skerritt, O. (red.) (1991). *Action Research for Change and Development*. Aldershot: Avebury.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education – Examples and Reflections*. London: Kogan Page.

Zuber-Skerritt, O. (red.) (1996). *New Directions in Action Research*. London: The Falmer Press.

Øfsti, A. (1975). *Språk og Fornuft – Spørsmålet om subjektenes transcendentale enhet – sett på bakgrunn av Wittgensteins senfilosofi*. Tromsø: Universitetsforlaget.

KAPITTEL 8

Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning

Sigrid Gjøtterud
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

Abstract: According to *Regulations concerning appointment and promotion to teaching and research posts in universities and university colleges*, teachers are required to equalize their educational and research scholarship. Pursuant to this regulation, the report "Quality Culture in Higher Education" (KD, 2016) requests that teachers research their teaching practice in order to create communities where educational and teaching questions are discussed. Action research offers methodologies and strategies for such research in our daily educational practice. There are multiple branches within the family of action research used as foundations for researching one's own practice. In this article I present a selection, discuss similarities and point out some differences. At the end I discuss the potential I believe such research holds for teaching in higher education.

Keywords: first person action research, higher education, teaching quality, university teachers

Bakgrunn og innledning

I stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (KD, 2016) blir det fremhevet at mange akademikere ikke snakker om undervisningen sin. Idet jeg skrev denne setningen, fikk jeg telefon fra en kollega på universitetet som sa at «det er ingen som snakker om fagdidaktikk hos oss». Dersom Korthagen (2001) har rett i at lærere fortsetter å undervise

Sitering av denne artikkelen: Gjøtterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 8, s. 225–251). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8

slik de selv har blitt undervist, så kan vi anta at det også stemmer for lærere i høyere utdanning. Forskningen snakker vi om, mens undervisningen i stor grad er et ikke-tema innen mange fagdisipliner. Utdanningsvirksomheten skulle være en like naturlig del av samtalen mellom kolleger og i fagfellesskap som forskningen (KD, 2016, s. 70). Høyskoler og universiteter må derfor stimulere interessen for å utvikle og forske i egen undervisning. Kravet om at institusjonene skal stimulere interessen for å øke den utdanningsfaglige kompetansen, er lovfestet i forskrift om ansettelse og opprykk, der det står at alle utdanningsinstitusjoner skal utvikle kriterier for ansattes «utdanningsfaglige kompetanse og hvordan denne skal dokumenteres».[1]

Fra høsten 2019 skulle alle universiteter og høgskoler ha utviklet støttestrukturer som stimulerer til økt oppmerksomhet rundt utvikling av undervisning og dokumentasjon av utviklingen.[2] Ansatte som søker opprykk til førstekompetanse eller professorkompetanse, skal dokumentere og reflektere over sin undervisningspraksis og utvikle sin undervisningsfilosofi. Pedagogisk merittering, som innebærer at ansatte kan søke om merittering ved å dokumentere sin utdanningsfilosofi og kvalitetsutvikling og endring i undervisningspraksis over tid, er et annet tiltak for å stimulere til økt innsats og synliggjøring av god undervisning (KD, 2016). Hvordan kan så undervisningen utvikles? Hvordan kan undervisningskompetanse, og utviklingen av den over tid, dokumenteres? Dette er spørsmål jeg vil gi innspill til ved å utforske noen beslektede forskningstilnærminger som kan gi rammer for slik utvikling og dokumentasjon.

I denne artikkelen vil jeg belyse tre sentrale aksjonsforskningstradisjoner for forskning i egen praksis: førstepersons aksjonsforskning, profesjonsforskning eller praktikerforskning (Practitioner Action Research) og levende teori (Living Theory). Alle tre tradisjonene legger vekt på systematisk undersøkelse av yrkesutøverens egen praksis, i den hensikt både å utvikle praksis, yrkesutøverens kompetanse og kunnskap om og for fagfeltet. I denne artikkelen er det utvikling av undervisningspraksis, undervisningskompetanse og kunnskap om undervisning i høyere

1 https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129
2 https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129

utdanning som står i fokus, men forskningstradisjonene kan anvendes innen et bredt spekter av yrker og praksisfelt. I tillegg til de tre formene for aksjonsforskning har jeg valgt å belyse selv-studier (self-studies), som har mange trekk til felles med, og av mange oppfattes som en form for, aksjonsforskning. Flere universiteter og høyskoler har tatt i bruk pedagogiske mapper som rammeverk for arbeidet med utvikling av utdanningsfaglig kompetanse.[3] På engelsk brukes begrepet 'portfolio'. Pedagogiske mapper blir ikke nødvendigvis oppfattet som (aksjons)forskning, men en forskningstilnærming blir betegnet som «Portfolio Inquiry» (Lyons & Freidus, 2004). Portfolio Inquiry, som jeg har oversatt til undersøkende mappe, kan sees som en form for selv-studie. Jeg har valgt å inkludere undersøkende mappe, fordi denne innfallsvinkelen er mye brukt. Hensikten med artikkelen er å belyse og drøfte forskjellige begreper og innfallsvinkler de ulike tradisjonene bidrar med for universitets- og høyskolelærere (heretter kalt universitetslærere) som ønsker å dokumentere og forske i sin undervisningspraksis.

Det å forske i egen undervisnings- og lærerpraksis har lange tradisjoner innen lærerutdanning (Zeichner, 2001). Ikke alle akademikere vil ha like stor interesse av å forske i sin undervisningspraksis, det er ikke deres fagfelt. Kravet om at alle universitetslærere må kunne dokumentere sin læringsfilosofi og vise hvordan de utvikler undervisningen sin, fordrer likevel en forskende innstilling til undervisning og læring. Ulike former for forskning i egen praksis kan bidra med strukturer som kan være til hjelp når en skal dokumentere undervisningspraksis, og ikke minst når en skal vise hvordan den er utviklet over tid. Spørsmålet artikkelen søker å gi noen svar på, er: Hvordan kan universitetslærere utvikle og dokumentere utdanningsfaglig kompetanse gjennom forskning i sin undervisningspraksis, og hvilke muligheter og begrensninger innebærer slik forskning?

En undervisningspraksis eksisterer aldri i et vakuum, den er alltid i samspill med studenter og kolleger, påvirket av fagtradisjonen, institusjonen og kulturen undervisningen er tilknyttet. Det legges derfor vekt på at

3 Marit Allern, pedagogiske mapper: https://www.idunn.no/uniped/2011/03/scholarship_of_teaching_and_learning_sotl_i_norge_pedago

institusjonene for høyere utdanning bygger opp støttestrukturer som gjør at universitets- og høgskolelærere kan møtes for å dele erfaringer, inspirere hverandre og forske i undervisningspraksis sammen. Slik kan grupper innen samme fag eller på tvers av fagfelt i fellesskap bygge kunnskap om didaktikk i høyere utdanning. Det er et hovedpoeng i «Kvalitetsmeldingen» (KD, 2016) at det er i fagmiljøene vi kan utvikle kvalitetskulturer der interessen for å forbedre undervisning og utdanning kan vokse frem. Som Eikeland (2017, s. 155) skriver: «Ledig tid er nødvendig for å reflektere og bearbeide praktisk erfaring språklig og intellektuelt gjennom dialog». Aksjonsforskning i egen praksis dreier seg om å bearbeide praktisk erfaring gjennom dialog, både den indre dialogen og i dialog med kolleger. På denne måten kan også fagmiljøene utvikle teori om undervisning i sine spesifikke fagfelt. Forskningens hensikt innebærer da både heving av den enkelte universitetslærers utdanningsfaglige kompetanse, utvikling av kollektive utdanningspraksiser samt utvikling av profesjonsfaglig og didaktisk teori innenfor de ulike fagfeltene.

I arbeidet med denne artikkelen har jeg søkt i de fem siste årene av tidsskriftet Uniped for å få innblikk i hva som har skjedd så langt i arbeidet med å fremme oppmerksomheten på forskernes undervisningsrolle. Det diskuterer jeg kort i neste seksjon. For å svare på spørsmålet om hva som særpreger ulike tilnærminger til aksjonsforskning i egen praksis, har jeg primært tatt utgangspunkt i de tre håndbøkene i aksjonsforskning fra Sage (Bradbury, 2015; Reason & Bradbury, 2001, 2008) og The Sage Encyclopedia of Action Research (Coghlan & Brydon-Miller, 2014a, 2014b), samt International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2004). Min egen erfaring som forsker i egen praksis i faglige fellesskap danner bakteppe for min interesse for feltet (Gjøtterud, 2009, 2011; Gjøtterud & Ahmad, 2018; Gjøtterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017).

Kvalitetsutvikling i høyere utdanning – hva kan det innebære?

Hva er kvalitativt god undervisning? Dette er et spørsmål alle undervisere som ønsker å utvikle seg som lærere, må ta stilling til. Det innebærer

å undersøke vår epistemologiske forståelse, hva vi mener kunnskap er og hvordan kunnskap skapes, vår oppfatning av (god) undervisning (LaBoskey, 2004).

Kvalitetsutvikling av undervisning skjer på flere nivåer, både politisk, administrativt, systemisk, i fagmiljøer og i den enkelte lærer. I denne artikkelen legger jeg vekt på den kvalitetsutviklingen som kan skje i sektoren når den enkelte underviser undersøker sin undervisningspraksis for å kunne forstå den bedre og dermed kunne forbedre den, og samtidig drøfter og deler kunnskapsutviklingen med kolleger. Det innebærer en forståelse av at teori kan utvikles fra praksis. Det ligger også en sosiokulturell forståelse til grunn (Säljö, 2014). En sosiokulturell forståelsesramme legger til grunn at vi utvikler oss i relasjon til kolleger, studenter, fagmiljø og fag, derfor skjer den individuelle utviklingen i et fellesskap, samtidig kan den individuelle utviklingen påvirke fagmiljøene og bidra til organisasjons- og institusjonsutvikling.

I tillegg til å undersøke den epistemologiske forståelsen er det et grunnleggende spørsmål hva vi oppfatter som etiske og politiske verdier knyttet til utdanning (LaBoskey, 2004). For å gi ett eksempel på hva slike verdier kan være, vil jeg sitere Korthagen og Verkuyl (2002), som skriver at:

> one of the central aims of education is … to ensure that students of every race, social class, sex and age are aware of, and give shape to, their own inner potential, strength, talents, value, and dignity, whereby others, including teachers, can provide support and guidance. (s. 44)

Sitatet viser et sentralt verdimessig aspekt ved utdanning og undervisning. Behari-Leak (2017), på sin side, peker på verdier og krefter på systemnivå som kan gjøre det vanskelig å fremme verdier som utjevning og sosial rettferdighet:

> In a climate marked by efficiency, accountability and quality agendas, the social justice purpose of higher education is easily compromised. (s. 485)

I spennet mellom slike motstridende verdier utfører vi våre daglige utdanningsfaglige oppgaver, og er mer eller mindre bevisst de dilemmaene vi står i. I kravet om å vektlegge akademikeres pedagogiske kompetanse, ligger en fordring om å rette oppmerksomheten mot slike dilemmaer i

arbeidet med å utvikle en pedagogisk filosofi. En personlig pedagogisk filosofi bygger på egne verdier som må spille sammen med verdier uttrykt i styringsdokumenter både på institusjonsnivå, på nasjonalt og internasjonalt nivå. I forskning i egen praksis kan vi stille spørsmål ved våre verdier, undersøke hvordan verdiene kommer til uttrykk i samspill med kolleger og studenter, og hvordan vi forholder oss til styringsdokumenter på ulike nivåer. Undersøkelsene kan bidra til økt bevissthet som gir grunnlag for endring. Aksjonsforskningens hensikt er nettopp endring av undervisningspraksis, forståelse av praksisen og de forholdene praksisen er situert i og som former den (Kemmis, 2009). Slik kan aksjonsforskning være en innfallsvinkel til å utvikle et bevisst verdimessig og teoretisk fundament for undervisningen, og bidra til utviklingen av en personlig pedagogisk filosofi. I tillegg til å utvikle identitet som forskere kan vi da også utvikle identitet som undervisere, som universitets*lærere* innen vårt fag- og forskningsfelt.

Kvalitetsutvikling er en prosess, der endringer og forbedringer tar tid, men tiden er ingen garanti for at det skjer forbedringer. Merleau-Ponty understreker at mennesket er situert i bestemte kontekster, og at menneskelig handling er preget av tidligere sosiale, kulturelle og kroppslige erfaringer (Crossley, 2001). Det at vi er så forankret i våre erfaringer, støtter antakelsen om at den enkelte i stor grad viderefører undervisningsformer vi selv har erfart som elever og studenter. Hanssen, Husebø og Moen (2017) bekrefter dette ved å si at den vanlige forståelsen av universitetslærerens rolle som foreleser synes så naturlig at den sjelden diskuteres. Hva må til for at vi skal ønske å diskutere og utfordre denne rollen, og tenke nytt med hensyn til undervisning i høyere utdanning? Endringer krever bevisst arbeid. Merleau-Ponty påpeker at mennesket, gitt at det er situert, også har evnen til å overskride tidligere erfaringer i ethvert møte med verden. Vi kjennetegnes av situert frihet, som innebærer at vi kan velge forandring. Også kritisk teori fremhever at vi aktivt kan være med og påvirke og forme vår virkelighet. Det er oppløftende, og endringer er nødvendige. En vanlig oppfatning er at dagens studenter ikke er klare for universitetet, mens realiteten snarere er at universitetene ikke er klare for studentene (Graff, 2003 i McNiff, 2017, s. 58). Hvordan skal vi bli mer klare for studentene? Hiim (2003) understreker

at forklaringer og forståelse som kan skape ønskede forandringer innen utdanning, må bygge på erfaringer fra feltet selv, i dette tilfellet fra universitetslærerne selv.

Lærerutdannere har lang tradisjon for å forske i sin undervisningspraksis (Lunenberg, Korthagen & Zwart, 2011). De må ha et dobbelt blikk på undervisning, fordi de også skal sette studentene i stand til å undervise. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle innen andre disipliner. Likevel antar jeg at det kan være verdt å skjele til hvilken kunnskap som er utviklet i lærerutdanningsfeltet. En studie blant lærerutdannere som forsket i sin praksis, viste at de utviklet sin profesjonelle læreridentitet særlig gjennom tre prosesser (Lunenberg et al., 2011). For det første bidro pedagogisk litteratur med begreper som utdypet deres forståelse av praksis, og hjalp dem å begrunne den. For det andre utviklet de et forskende perspektiv på virksomheten, de ble bevisst sin egen utvikling og det motiverte dem til å fortsette utviklingen i det faglige fellesskapet. Erfaringen av hvordan de påvirket og ble påvirket av hverandre, var bevisstgjørende. For det tredje begynte de å skape kunnskap selv, kunnskap de brukte for å endre praksis og som kunne berike lærerutdanningsfeltet. Tilsvarende resultater fant Øhra og Tholin (2018), som undersøkte universitetslæreres utbytte av kurs i UH-pedagogikk. Universitetslærerne fikk styrket identitet som undervisere gjennom at de fikk tilgang til relevante begreper og teorier, og at de var deltakere i et faglig fellesskap knyttet til undervisning. Forfatterne bruker begrepet *selverkjennelse* om den prosessen deltakerne beskriver. En studie av tekster, «Min undervisningsfilosofi», fremhever særlig betydningen av å utforske egne holdninger, og reflektere over premissene for undervisningspraksisen, som grunnlag for å skape endringer (Sandvoll, Dørum & Solberg, 2017).

Forskning tyder på at det å undersøke og forske i sin praksis i et faglig fellesskap bidrar til heving av utdanningskvaliteten (Lycke & Handal, 2018). Men spørsmålet om hva utdanningskvalitet er, er under debatt. Med New Public Management-logikken er det et økende press om å vise målbare resultater både innen forskning og undervisning (Hanssen et al., 2017; Solbrekke & Fremstad, 2018). Effektivisering er et mål, samtidig som behovet for relevans av utdanningen er stort (Stensaker, 2018). Carr og Kemmis skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende

aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2001, 2006, 2009). *Teknisk aksjonsforskning* er orientert mot endringer som fører til forbedring av resultater, større effektivitet i utdanningen, implementering av statlig gitte planer osv. *Praktisk aksjonsforskning* kan ha samme mål som teknisk aksjonsforskning, men i tillegg er hensikten at praktikeren skal få økt bevissthet om begrunnelser for sine valg og dermed økt innsikt og forståelse, som igjen bidrar til *klokere* praksis. *Frigjørende eller kritisk aksjonsforskning* har i tillegg som mål at praktikere skal kritisere de sosiale og utdanningsmessige forholdene praksisen er en del av (Kemmis, 2001). Aksjonsforskning i egen praksis kan ha elementer av alle disse tre formene. Vi kan ikke komme utenom spørsmålene om effektivisering, slik tekniske aksjonsforskning er rettet mot. Men utvikling av utdanningskvalitet handler, som Solbrekke og Fermstad (2018) drøfter, om å finne en balanse mellom regnskapsplikten (accountabililty) og det faglige og moralske ansvaret. Derfor kan både teknisk, praktisk og kritisk aksjonsforskning bidra til kvalitetsutvikling av høyere utdanning, men diskusjoner om balansen synes sentrale.

I denne artikkelen er poenget å drøfte hvordan ulike former for aksjonsforskning i egen praksis kan gi retning til kravet om at universitetene og høyskolene skal ha «en vesentlig høyere investering i forskning på og utvikling av egen utdanning og undervisningspraksis» (KD, 2016, s. 25).

Forskning i egen praksis – ulike tradisjoner og begreper

Det å undersøke seg selv som den som kan noe (the knower), er ikke et nytt fenomen. Men det var først på 1970-tallet interessen for forskning i egen undervisningspraksis vokste frem gjennom lærer-som-forsker-bevegelsen i England (Elliott, 1991) og en tilsvarende utvikling blant lærere og lærerutdannere i USA på 1980-tallet (Zeichner, 2001).

Jeg forstår aksjonsforskning som en tilnærming til forskning, der mange metoder kan tas i bruk, en innstilling til praksis. I aksjonsforskning går handling og forskning hånd i hånd. De forskjellige formene for aksjonsforskning i egen praksis, som de fleste former for

aksjonsforskning, innebærer en grunnleggende struktur av planlegging, gjennomføring, oppmerksomhet rundt effekten av handlingene/gjennomføringen og refleksjoner knyttet til sammenhengen mellom plan, gjennomføring og effekt eller påvirkning både på omgivelsene og en selv (Kemmis & McTaggart, 2005). En annen fellesnevner er erkjennelsen av at all praksis foregår i en sammenheng, derfor vil forskning i egen praksis alltid forholde seg til kolleger og studenter/brukere og strukturelle og sosiale systemer der praksisen foregår. Den profesjonelle praksisen bygger på teoretisk kunnskap, derfor er det avgjørende at forskningen skjer i dialog med både praktiske og teoretiske «omgivelser».

Data i slik forskning fremkommer ved å dokumentere prosessene av planlegging, gjennomføring og refleksjon. Dokumenterte samtaler og møter, intervjuer, refleksjonslogger, studentoppgaver, undervisningsplaner og analyser av styrende dokumenter er eksempler på datakilder. Et sentralt poeng i dokumentasjon og formidling av forskningen er å inkludere ulike stemmer (Winter & Burroughs, 1989), for eksempel er studentenes stemme viktig når en universitetslærer undersøker sin undervisningspraksis.

I det følgende vil jeg gjøre rede for noen hovedtrekk innen følgende tradisjoner for forskning i egen praksis: førstepersons aksjonsforskning, praktikerforskning, levende teori-aksjonsforskning, selv-studie-tradisjonen og undersøkende mappe.

Førstepersons aksjonsforskning

Førstepersons aksjonsforskning er et begrep som brukes av Torbert (2001). Som i all forskning i egen praksis er man både subjekt og instrument i forskningen. Innfallsvinkelen innebærer å undersøke/utforske sine egne handlinger, og rette bevisst oppmerksomhet mot intensjonene bak handlingene, strategiene en tar i bruk, atferden i situasjonene og hvilken respons/påvirkning en kan legge merke til både i en selv og andre. Oppmerksomhetstrening står sentralt. Vi må evne å være oppmerksomme på hva vi gjør i situasjonen, og vi må analysere i etterkant om handlingene var i tråd med intensjonene. Videre må vi finne metoder til å få tilgang til den responsen som kommer fra andre i situasjonen. I noen

tilfeller er responsen umiddelbart synlig, mens den i andre sammenhenger kan være usynlig for oss. Oppmerksomheten rettes både utover og innover, for å bevisstgjøre intensjonene vi har, og avdekke vår egen og andres respons på situasjonen. Torbert og Taylor (2008) sier at *det å forholde seg ikke-dømmende og bevisst til dissonante erfaringer* er en nøkkel til utvikling, både personlig og organisasjonsmessig. Oppmerksomheten rettes altså mot motsetninger i erfaringene.

Forskningen har potensial for transformativ læring (Coghlan & Brydon-Miller, 2014a). Hva må til for at erfaringen skal danne grunnlag for transformasjon? For det første er det en forutsetning at vi evner å være til stede i øyeblikket, det Heron og Reason (2008) kaller radikal tilstedeværelse. Det er nødvendig for å være i stand til å fange opp hva sansene forteller oss. For det andre kreves det at vi setter ord på praksisen, for oss selv i skriftlig form, og i dialog med andre. Tause aspekter ved kunnskapen kan bli bevisstgjort, og skriving og dialog gir en distanse til erfaringen som er nødvendig for å kunne stille kritiske spørsmål ved den. Distansen gjør det mulig å avsløre antakelser og det Gadamer og Schanning (2010) kaller fordommer, som hindrer oss i å oppdage nye spor. Bevisstheten om handlingene og reaksjonene økes, og gjør det mulig å vurdere om de er hensiktsmessige, ønskelige og i tråd med våre verdier.

Judy Marshall (1999) skriver om førstepersonsforskning som «Living life as Inquiry».

> By *living life as inquiry,* I mean a range of beliefs, strategies and ways of behaving which encourage me to treat little as fixed, finished, clear-cut. Rather I have an image of living continually in process, adjusting, seeing what emerges, bringing things into question. (…) It involves seeking to maintain curiosity, through inner and outer arcs of attention, about what is happening and what part I am playing in creating and sustaining patterns of action, interaction and non-action. (s. 156–157)

Marshall legger vekt på at utforskningen kan knyttes til ethvert aspekt ved hvordan vi lever og utfører vår praksis, og at det gjelder å bevare og utvikle nysgjerrigheten og evnen til å stille spørsmål.

Førstepersons aksjonsforskning innebærer altså en systematisk nysgjerrighet, oppmerksomhet og analyse av handlinger, intensjonene bak

handlingene og effekten av dem både på en selv og på andre. Det krever radikal tilstedeværelse og samtidig en form for distanse vi kan skape ved å sette ord på praksis for andre. Undersøkelse av motstridende erfaringer danner grunnlag for endringer.

Praktikerforskning

Grunnlaget for praktikerforskning er oppfattelsen av at praktikere gjennom det daglige arbeidet utøver og utvikler kunnskap som er av verdi for praksisfeltet. Utgangsspørsmålet for forskningen er: «Hvordan kan jeg forbedre det jeg gjør?» Praktikere kan på en systematisk måte dokumentere, forklare og eventuelt søke å forbedre praksisen sin. Ved å gjøre den dokumenterte praksisen, forklaringene på hva en gjør og hvorfor, tilgjengelig, kan andre lære av det. Slik kan den enkeltes forskning bidra til et utvidet teoretisk fundament for en bestemt type praksis, for eksempel universitetslæreres undervisningspraksis.

McNiff (2017) legger vekt på at aksjonsforskning er verdibasert. I det daglige arbeidet drives og inspireres vi av verdiene våre, men hvor bevisste er vi på de verdiene vi bringer inn i arbeidet, i samarbeidet? Hvordan dis/harmonerer egne verdier med kollegers verdier, med styrende verdier for virksomheten som ligger i lovverk, styringsdokumenter og universitetenes systemer? Hvordan møter vi andres verdier som er forskjellige fra våre? McNiff (2017) fremholder at aksjonsforskning er moralsk forpliktende, er fundert på verdier som demokrati og likeverd, og at aksjonsforskning er dialogisk, inkluderende og relasjonell (s. 39).

McNiff (2016, 2017) gir innspill til hvordan den grunnleggende forskningsstrategien, plan, gjennomføring og refleksjon, kan konkretiseres. Første steg er å identifisere hva forskningen skal dreie seg om, og å begrunne valget. Deretter setter man mål for forskningen og formulerer forskningsspørsmål, som grunnlag for å utforme forskningsdesignet/-planen. Neste fase er utprøving/gjennomføring. Alle fasene dokumenteres, dokumentasjonen utgjør forskningens data. Videre peker McNiff på nødvendigheten av å formulere kriterier og standarder arbeidet kan bedømmes etter. Hva må til for at jeg kan si at praksis har blitt forbedret? Når verdiene/standardene er klargjort, kan arbeidet bedømmes

ut fra i hvilken grad det er i tråd med de verdiene en har forpliktet seg på. På bakgrunn av kriterier og standarder skjer analyse og tolkning av data. Ut fra analysen springer foreløpige funn, som danner grunnlag for å komme med påstander om ny kunnskap, og ny kunnskap kobles til tidligere kunnskap. Funn og påstander legges frem for kritikk og validering fra kolleger eller fagfeller. I forskningens siste faser dreier det seg om å forklare viktigheten av forskningen, utvikle teori, spre funnene, evaluere funnene og gjøre nødvendige endringer i praksis. I praksis vil fasene gå mer over i hverandre, likevel finner jeg at denne oversikten tydeliggjør en systematikk som er nødvendig i all forskning.

Hva slags teori kan utvikles fra (den enkeltes) praksis? Det er ikke sikker påstandskunnskap, men snarere en dynamisk kunnskap som vil være i endring i takt med endringer i oss selv og omgivelsene. Det finnes ikke *en* beste måte å undervise studenter på i høyere utdanning. Derimot finnes et mangfold av innfallsvinkler til å engasjere studentene. Når undervisningsmåtene blir dokumentert, offentliggjort og utsatt for diskusjon og kritikk, kan det endre undervisningen slik at forelesningen kan miste status som norm. Teori for undervisning i høyere utdanning, innen de ulike fagområdene, kan utvikles av enkeltlærere i samspill med kolleger og studenter, teoriutviklingen er en samarbeidende prosess. Den enkeltes bidrag er av avgjørende betydning, men ikke tilstrekkelig. Den må inngå i et faglig og kollegialt fellesskap.

Levende teori-aksjonsforskning

En annen gren av førstepersons aksjonsforskning er levende teori-aksjonsforskning, som primært har blitt utviklet av Jack Whitehead (1989), og i en periode sammen med McNiff (Whitehead & McNiff, 2006).

Whitehead (2008) definerer levende teori slik:

> A living theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning in the social formation in which they live and work. (s. 104)

Levende utdanningsteori (living educational theory) er altså en persons *forklaring* på hvordan de selv påvirker egen og andres læring, samt

hvordan de påvirker de sosiale strukturene de lever og arbeider innenfor. Den personlige kunnskapen er, sier Whitehead og McNiff (2006): «… the nature of which practitioners come to understand as they work with their practice and create their own theories of education» (s. 24). Den personlige utdanningsteorien kan forstås som det Lauvås og Handal (2000) kaller en praktisk yrkesteori. En slik teori bygger på egne erfaringer fra undervisningspraksis sammen med andres erfaringer og etablert teori om undervisning og læring som bidrar til å begrunne, støtte og utvikle egen praksis. Den levende teorien er personlig, og derfor, mener Whitehead, er det også bare den enkelte som kan forandre sin egen praksis. Spørsmålet som grunnleggende danner utgangspunkt for levende teori-aksjonsforskning er derfor som for praktikerforskning: «how can I improve my practice/what I do?»(Whitehead, 1989; Whitehead & McNiff, 2006). Samtidig anerkjenner retningen betydningen av at en praksis tilhører et fellesskap der vi påvirker og blir påvirket. Kritikk utenfra er dessuten nødvendig for å validere forskningsresultatene.

Som i praktikerforskning er det et grunnleggende poeng å klargjøre sine verdier og synliggjøre hvordan en etterlever dem. Levende motsetninger (living contradictions) kaller Whitehead (1989) det når vi handler i strid med våre verdier. Systematiske undersøkelser av egen praksis åpner mulighetene for å avdekke når praksis og verdier ikke er samstemte, en bevissthet som kan bevege oss til å handle mer i tråd med verdiene, noe som kan bidra til endret praksis. Dette samstemmer med Torbert og Taylors (2008) poeng om å se etter motsetninger i erfaringene, og at det nettopp er motsetningene som kan sette oss på sporet av ønskede endringer i praksis.

Whitehead slutter seg til den grunnleggende forskningsstrategien i aksjonsforskning, samtidig legger han vekt på at «[o]ne of the distinguishing characteristics of Living Theory Research is that the individual researcher generates their own living-theory methodology in the course of their inquiry and production of their own living-educational-theory» (Whitehead, 2018, s. 157). Det å finne *måter* å undersøke og utvikle seg og sin praksis på inngår som ledd i forskningen og utgjør en viktig side av dokumentasjonen.

Et sentralt begrep hos Whitehead (Whitehead & McNiff 2006) er det han kaller *livsbekreftende energi* (life-affirming energy). Han skriver at

begrunnelsen for hans praksis ligger i opplevelsen av en livsbekreftende energi, kombinert med bevissthet om verdier. Han hevder at energien har stor utdanningsmessig verdi fordi den er et uttrykk for både et faglig og et mellommenneskelig engasjement. Heron og Reason (2008) bruker begrepet «living energy», og sier at evnen til å føle seg engasjert i øyeblikket og i relasjonen er kvintessensen i livets natur. Det er denne evnen til å *føle* som utgjør livsenergien. Energien utgjør en kvalitet, en kunnskapsform, som det er vanskelig å uttrykke i ord, og som ikke har vært anerkjent som akademisk kunnskap. Fordi tekst ikke kan yte denne formen for integrert kunnskap rettferdighet, er Whitehead en ivrig talsmann for å ta i bruk multimedia som dokumentasjonsform. Gjennom video kan et større register av iboende kunnskap (embodied knowledge) representeres. Videoopptak kan hjelpe oss å forstå hva den livsbekreftende energien er, og innvirkningen den har i utdanningssammenheng (Whitehead, 2008). Whitehead (i Stringer, Dick & Whitehead, 2019) mener denne formen for aksjonsforskning bærer i seg håpet om «flourishing of humanity», dersom forskningen bringes inn i et samarbeidende nettverk.

Levende teori-aksjonsforskning legger altså vekt på at den enkelte gjennom å bli seg bevisst sine verdier og ved å undersøke hvilke uttrykk verdiene får i praksis, samt avdekke når praksis ikke samstemmer med verdiene, kan bidra til utvikling av praksis. Livsbekreftende energi, utdannerens faglige og menneskelige engasjement, sees som en kunnskapsform, som har en sentral utdanningsmessig verdi. Begrunnelsene og forklaringene for praksis utgjør det Whitehead kaller utdannerenes levende teori.

Selv-studier i praksis

Studier der det profesjonelle individet står i sentrum, kalles ifølge Herr og Anderson (2014) for self-study aksjonsforskning, eller autobiografisk forskning. Det er det personlige og profesjonelle *selv* som står i sentrum for forskningen. Selv-studie-begrepet er nært knyttet til lærerutdanning og er en tradisjon som vokste frem i USA på 1990-tallet, og stadig vokser. I noen miljøer har det vært viktig å poengtere et skille mellom aksjonsforskning og selv-studier. I *The Sage Encyclopedia of Action Research* er

ikke begrepet self-study oppført, heller ikke finnes begrepet i ordlisten til *The Wiley Handbook of Action Research* (Mertler, 2019), mens andre, som Herr og Anderson, ser på self-study som en form for aksjonsforskning. Når LaBoskey (2004) skriver om det teoretiske grunnlaget for self-study, skriver hun om aksjonsforskning som en metode i self-study, mens hun tidligere har skrevet et kapittel med overskriften Cross-institutional Action Research: A Collaborative Selfstudy (LaBoskey, Davies-Samway & Garcia, 1998).

Mitt anliggende er ikke å gå inn i debatten. Uansett ståsted er det epistemologiske grunnlaget for tradisjonene langt på vei sammenfallende, da begge har til hensikt å forbedre praksis, og utvikle teori fra erfaringer i praksisfeltet. Loughran (2004) skriver at «the use of the term self-study is used in relation to teaching and researching practice in order to better understand: oneself; teaching; learning; and, the development of knowledge about these» (s. 9). Hensikten er å forbedre undervisningspraksisen for å maksimere læringsutbyttet for studentene. Målet er ikke bare forbedring av den enkeltes praksis, men også av den institusjonelle konteksten (LaBoskey, 2004).

Som tidligere nevnt står lærerutdannere i en særstilling, fordi deres undervisningspraksis er modell for lærerstudentene, dermed blir undervisningsformen også undervisningens innhold. Dette gjelder ikke i samme grad om en underviser i fysikk eller landskapsplanlegging. På den annen side, når undervisning i høyere utdanning nå er satt på dagsordenen, er det nettopp forskning knyttet til en selv som underviser, undervisning og læring og kunnskap om disse innen de forskjellige fagmiljøene vi trenger. Spørsmål forskningen ofte tar utgangspunkt i, som sammenfaller med utgangsspørsmålet for praktikerforskning og levende teori-aksjonsforskning, er ifølge LaBoskey (2004) «how do I live my values more fully?» og «how do I improve my practice?» Likeverd og sosial rettferdighet er kjerneverdier i forskningen. En hensikt er å avdekke uhensiktsmessige oppfatninger og praksiser som preger undervisningen, slik at vi kan unngå å videreføre en praksis som ikke gagner mangfoldet av studenter. Forskningen genereres fra og er veiledet av forskerens moralske, etiske og politiske oppfatninger, verdier og agendaer, fordi undervisningen preges av de samme oppfatningene og verdiene. Når forskningen dreier seg

om hvordan en som lærer underviser og relaterer seg til studentene, er hele mennesket involvert, med kropp, følelser og tanker. Mens andre former for forskning i egen praksis snakker om «jeg» eller «I» i forskningen, brukes «selv» som begrep i selv-studier. Feldman, Paugh og Mills (2004) skriver at «what distinguishes self-study as a form of practitioner research is its focus on the self» (s. 949). Forfatterne knytter selv-studet til eksistensialisme og fremholder at en nøkkel til å forstå den eksistensielle tilnærmingen er ideen om at undervisning «is a way of being» (s. 972). Det betyr at når vi endrer måter å undervise på, forandres vi også selv som lærere. Forbedring av praksis handler om å forbedre oss som lærere og som mennesker. Kunnskapen om hvem vi er som undervisere, kan sette oss i stand til å gjøre villede endringer, som har studentenes beste som intensjon.

Også innen selv-studie-tradisjonen kan forskningsspørsmål springe ut av dilemmaer vi møter, oppdagelser av det Whitehead kaller «living contradictions», spenninger og skuffelser vi opplever i undervisningen. «We are to find ways to maintain the complexity, include more voices, detect bias, and disrupt our own ways of knowing», skriver LaBoskey (2004, s. 824). Hun legger vekt på at skjellsettende opplevelser kan skape fruktbare refleksjoner og diskusjoner. Slike opplevelser dreier seg ofte om situasjoner vi ikke har mestret å gjennomføre i tråd med intensjoner og verdier. Hver studie gir et bidrag til å forstå undervisningspraksisens kompleksitet og dilemmaer. Fordi hvert bidrag er unikt og derfor begrenset, kan kunnskap om undervisning bare bli utviklet i lærergrupper der mangfold, ikke minst tidligere marginaliserte stemmer, spiller sammen. I møte med det som er forskjellig, er det lettere å avdekke egne oppfatninger og fordommer som preger undervisningspraksisen, derfor er mangfoldet avgjørende.

Selv-studielitteraturen peker på en rekke metodiske tilnærminger i forskningen. (Se for eksempel Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009.) Jeg skal kort nevne noen metoder. Først og fremst er undervisningspraksisen grunnlaget for den metodiske inngangen, derfor står det å dokumentere den sentralt. Det å skrive fortellinger fra praksis kan være utgangspunkt både for egen refleksjon og for deling og felles refleksjoner. Autobiografier og personlige historier kan danne grunnlag for analyser som kan

avdekke hvordan vaner og oppfatninger har blitt til. Selv-studier dreier seg om å reflektere kritisk over sin praksis, være bevisst på hva man lærer av å stille spørsmålene, og sette innsikten ut i praksis. Like viktig som hva en selv lærer som underviser, er det da hva studentene lærer og hvordan endringene påvirker dem. Loggskriving, kommunikasjon med studenter via e-læringsplattformer, studentoppgaver og kommentarer på oppgavene kan være aktuelle datakilder. Samtaler med kolleger og studenter om undervisningen, også kalt Dialogic communities (LaBoskey, 2004), der kritisk refleksjon og dialog står i sentrum, er en sentral metode for å utvikle kunnskap om egen undervisning og enhetens undervisning.

Følgende utsagn fra Pinnegar (1998) oppsummerer hva self-study-forskere gjør:

> Observe their settings carefully, systematically collect data to represent and capture the observations they are making, study research from other methodologies for insights into their current practice, thoughtfully consider their own backgrounds and contribution to this setting, and reflect on any combination of these avenues in their attempts to understand. They utilize their study to represent for others what they have come to understand in their own practice and ultimately to perfect and improve the quality of their own practice setting. (s. 33)

Selv-studie-tradisjonen er særlig knyttet til lærerutdanneres forskning i egen praksis. Som for de andre formene for forskning i egen praksis jeg har belyst, er hensikten med forskningen utvikling av lærerens kompetanse, utvikling av lærerens praksis og dermed kvalitetsutvikling av undervisning og fagfeltets teori om undervisning. I tillegg legges det vekt på det eksistensielle grunnlaget, at det å være lærer er å *være,* derfor kan forskningen også bidra til identitetsutvikling som lærer, og her betyr det utvikling av identitet som universitetslærer.

Pedagogisk mappe som undersøkende mappe

Den siste inngangen til forskning i egen praksis jeg skal belyse, er undersøkende mappe. Portfolio er et kjent fenomen for eksempel fra kreative yrker, der det er vanlig å samle sentrale arbeider i en mappe, som brukes for å presentere uttrykk og kompetanse. Mappestrukturen ble

innført i lærerutdanningen i USA på 1980-tallet da skolereformatorer innså at dersom skolereformer skulle få ønsket effekt, måtte det dedikerte lærere til. Portfolios/mapper ble innført som et verktøy for å evaluere og utvikle undervisning (Lyons & Freidus, 2004). Pedagogisk mappe er ikke karakterisert som aksjonsforskning, og *trenger* heller ikke å innebære forskning. På den annen side har pedagogisk mappe til hensikt å bidra til utvikling av kompetanse og praksis.

På Uit sin nettside for UniPed finnes følgende definisjon på en pedagogisk mappe:

> En pedagogisk mappe er en **organisert dokumentasjon** av en lærers profesjonelle utvikling og oppnådde kompetanse. Her skal den enkeltes **undervisningskompetanse** dokumenteres med vekt på hva som er gjort, *hvordan* man har utøvd sine undervisningsoppgaver, begrunnelser for egen utøvelse, samt *hvilke resultat* man har oppnådd.[4]

Mappen skal inneholde en oversikt over hva en har gjort, forklaringer på hvordan undervisningen er gjennomført, og begrunnelser for praksisen. I begrunnelsene ligger refleksjoner over praksis, knyttet til teori fra utdanningsfeltet. Det å sette opp en oversikt over hva en har gjort, kan i seg selv være bevisstgjørende, men bidrar ikke nødvendigvis til kvalitetsutvikling. På den annen side kan dokumentasjon av tidligere undervisningsoppgaver danne grunnlag for refleksjon over hvilken lærdom de forskjellige oppgavene og periodene har gitt. Slik kan refleksjonen bidra til å bevisstgjøre og synliggjøre endringer over tid, og antagelig også bidra til at en ser nye muligheter for fremtidige oppgaver (Schön, 1983).

Poenget med den pedagogiske mappen er ikke bare å vise en lærers profesjonelle ståsted, men å vise til en *utvikling*. I tillegg til å være et redskap for dokumentasjon blir mappen også betegnet som et «verktøy for utvikling av kompetanse om undervisning og læring»[5]. Hvilke krav stilles til mappen for at den skal kunne bidra til slik utvikling? Lyons og Freidus (2004) har drøftet det de kaller en reflekterende portofolio-prosess

4 https://result.uit.no/uniped/pedagogisk-mappe/
5 https://result.uit.no/uniped/pedagogisk-mappe/

(reflective portfolio inquiry process), en innfallsvinkel de anser som en form for selv-studie, som jeg har oversatt til undersøkende mappe.

> Portfolio inquiry is, we believe, particularly useful in that it provides a structured yet highly accessible process that simultaneously can be both a mode of inquiry and a means of documenting and representing knowledge. It can document investigations into practice, make public that knowledge, and open it to scrutiny so that a community of researchers and practitioners can engage in its use and/or in rigorous dialogue about its validity. (s. 1074)

Forfatterne peker her på tre sentrale forhold. For det første at det dreier seg om å utforske sin praksis, noe som indikerer systematisk arbeid som ofte vil omfatte planlegging, gjennomføring og refleksjon over undervisning, som i aksjonsforskning. Dernest at mappen gir en struktur som er egnet til å offentliggjøre den kunnskapen som blir utviklet i praksis, noe som igjen åpner opp for samtale og debatt slik at kunnskapsutviklingen ikke blir privat, men utvikles i det faglige fellesskapet. Og ikke minst er mappestrukturen forholdsvis enkel, en lavterskelinngang til å undersøke og utvikle praksis.

Det er mange måter å bygge opp en mappe på, men ofte vil mappen bestå av en introduksjon hvor personen presenterer seg, en redegjørelse for undervisningsfilosofien etterfulgt av forskjellige dokumenter (for eksempel loggnotater, emneevalueringer, opplegg for undervisning, emne- eller studieplaner). Hvert dokument eller innlegg følges av begrunnelse for valg (rasjonale) og en refleksjon. Mappen konkluderer med en avsluttende helhetlig refleksjon. Kunnskapsutviklingen bygger på konkrete erfaringer og refleksjoner over erfaringer, og danner det Heron og Reason (2008) betegner som erfaringskunnen (experiential knowing). Begrepet knowing eller kunnen indikerer at kunnskapen er i bevegelse. En slik bevegelig erfaringskunnen kan være flyktig og krevende å sette ord på. For at den skal bli bevisst og kunne deles, må den dokumenteres gjennom det de kaller presentasjonskunnen (presentational knowing). Den pedagogiske mappen kan fungere som en slik presentasjonskunnen. Presentasjonen er ofte i form av tekst, og særlig kan *fortellingen* hjelpe oss å fange det essensielle ved en situasjon (Bruner & Aukrust, 1997). Digitale mapper er blitt vanlige og det gir også mulighet for multimodale

representasjoner. Kunnskapen som utvikles, kaller Heron og Reason påstandskunnskap (propositional knowing) eller teori. Denne teorien belyser og forklarer erfaringskunnen som ifølge Heron og Reason blir practical knowing, praktisk kunnen. Gjennom sykluser av å erfare, representere erfaringskunnskapen og forklare den kan vi skape kunnskap som gir oss bevisste begrunnelser for undervisningspraksisen, praxis.

En pedagogisk mappe kan altså danne ramme om dokumentasjonen av, og systematisk utvikling av, praksis. Lyons og Freidus (2004) ser på den reflekterende mappen som en form for selv-studie. Om mapper ikke er aksjonsforskning, vil jeg likevel hevde at denne formen for selvstudie kan være en metode og kan bidra med en struktur for dokumentasjon i de forskjellige formene for forskning i egen praksis.

Kunnskapsutvikling innenfra

Primært vil jeg diskutere det jeg oppfatter at de forskjellige formene for forskning i egen praksis har til felles, fordi likhetene synes mest slående. Men først litt om forskjellene. Selv om mappe i noe litteratur blir oppfattet som en forskningsmetode, kan mappe først og fremst sees på som en måte å dokumentere praksis og utvikling av praksis. Førstepersonsforskning, levende teori aksjonsforskning og selv-studier fremhever alle betydningen av å rette oppmerksomhet både mot indre og ytre prosesser for å finne veier til endret praksis og utvikling av teori fra og for praksis. Både i selv-studier og i levende teori er det eksistensielle selvet sentralt, og selv om praktikerforskning også vektlegger at den er verdibasert, synes den i større grad å legge vekt på praksis enn individet. Whitehead (Whitehead & McNiff, 2006) skriver dessuten om den levende energien som et uttrykk for faglig og menneskelig engasjement og innlemmer energien i de utdanningsmessige relasjonene som en kunnskapsform. Oppmerksomhet på hvordan vi retter energien og hvordan vi selv blir påvirket av energien i de utdanningsmessige relasjonene, kan gi innsikt i hvordan vi påvirker andres læring, og gi grunnlag for endring i møtene.

Tankegangen innen alle disse formene for aksjonsforskning kan føres tilbake til Deweys pragmatiske filosofi og hans tanker om hvordan vi lærer av erfaring gjennom handling og kritisk refleksjon (Dewey, 1938).

Videre bygger de forskningsmessige tilnærmingene på den epistemologiske forståelsen at praktikere besitter verdifull kunnskap som gjennom systematisk undersøkelse og analyse kan bidra til å skape teori fra praksis som er nyttig for praksisfeltet. Den som vet og kan, kan ikke skilles fra kunnskapen – «the knower» og «the known» er ett.

Eikeland (2017) skriver om «profesjonsforskning» eller «praktikerforskning», der «profesjons- eller organisasjonspraktikere, eller overhodet antropologiens «innfødte», utfører forskningsoppgaver som ledd i utvikling og forbedring av egen praksis» (s. 143). Praktikeren er innfødt, eller «native», i sin praksis. Praktikerens kunnskap er iboende. Eikeland skriver videre om praxis-forskning som bygger på «kunnskaperens egne akkumulerte praktiske erfaringer gjennom en dialogisk-refleksiv og analytisk artikulasjon samt refleksiv «reifisering» av praksis*former* som grunnlag for begrepsutvikling og grunnlag for teoriutvikling» (s. 143–144). Evnen til å utøve refleksiv-kritikk kan utvikles gjennom å forske i egen undervisningspraksis. Det innebærer å stille spørsmål ved vaner og daglig praksis, se etter motsetninger og selvmotsigelser i praksisen, se etter mønstre i våre erfaringer og slik analytisk sette ord på praksisen. Spørsmålene kan bidra til å opplyse den kunnskapen som er taus, slik at den blir eksplisitt, og spørsmålene er en inngang til å skape begrunnelser for handlinger og meninger. Prosessene danner grunnlag for begreps- og teoriutvikling fra praksis.

Nettopp det forholdet at «the knower» og «the known» ikke kan skilles, at forskeren er innfødt, er en kritikk som rettes mot forskning i egen praksis. Eikeland (2017) fremholder på den annen side at det for Aristoteles var umulig å være vitenskapelig uten å «*være* innfødt, dvs. grundig innøvet og innviet i den praksis som studeres» (s. 145). Det er interessant og er et uttrykk for verdien av den iboende kunnskapen. Faren for at forskningen blir navlebeskuende, er likevel absolutt til stede. Samtidig er det *innenfra* den immanente kritikken springer. Hvordan blir vi i stand til å være kritiske innenfra? Som nevnt tidligere er det nødvendig å skape avstand til det som er iboende, gjennom skriftliggjøring av erfaringene og refleksjonene, gjennom å dele med andre og utsette erfaringer og tanker for kritikk utenfra, fra det offentlige, faglige fellesskapet. Betydningen av å skape refleksjonsfellesskap i arbeids- og praksisfellesskap blir

også fremhevet av Eikeland (ibid.), og er i tråd med intensjonene i stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (KD, 2016).

Både praktikerforskning, levende teori aksjonsforskning og selv-studier legger stor vekt på praktikerens verdier. Når vi blir oss verdiene bevisste, kan vi holde oss selv ansvarlige i forhold til dem og strebe etter å leve mest mulig i tråd med dem. Det å gjøre verdiene eksplisitte og vurdere hvordan vi lever eller ikke lever i tråd med dem, er én side av den immanente kritikken, slik jeg ser det. Verdiene utgjør standarder vi kan bruke for å vurdere praksisen. Vi kan avsløre handlemåter som ikke er i tråd med våre verdier, det Whitehead betegner som levende motsetninger. I spennet mellom intensjoner og ikke adekvate handlemåter kan vi finne veier til endringer.

Universitetslærere og forskning i undervisningspraksis – muligheter og begrensninger – avsluttende refleksjoner

Forskning i egen undervisningspraksis vil alltid foregå i spennet mellom krav ovenfra og indre driv. Kravet om at universitetslærere skal legge større vekt på utviklingen av undervisningen, er en dytt i retning av at flere forskere også skal utvikle identitet som undervisere. Det er fremdeles slik at universiteter verdsetter faktisk kunnskap høyere enn praktisk erfaringskunnskap (McNiff, 2017). Og det har ifølge Stensaker (2018) vært vanskelig å få gjennomslag for å legitimere undervisning som forskningsfelt på lik linje med den faglige forskningen. I tillegg til tidsmangel og stadig økende krav om å vise til målbare resultater kan det være til hinder for å forske i undervisningspraksis.

Hva må til for at forskning i undervisningspraksis skal prioriteres? For det første finnes det nå altså et krav som legitimerer slik forskning. Dessuten synes det nødvendig at forskningen trekker på både tekniske, praktiske og frigjørende aspekter, for å møte kravet om økt effektivitet og målbare resultater på den ene siden, og på den andre siden behovet for relevans for en mangfoldig studentgruppe i et samfunn i rask endring (Solbrekke & Fremstad, 2018). Universiteter og høyskoler har fått en mer mangeartet studentgruppe, og må utvikle undervisningen slik at den ikke bare treffer de som i utgangspunktet er mest motiverte (Biggs

& Tang, 2011). Vi trenger begreper og teorier om undervisning i høyere utdanning for å heve utdanningskvaliteten.

Det synes å være en nøkkel at forskningen tilhører det faglige fellesskapet, slik at den enkeltes forskning bidrar til utvikling av fagdidaktikk og solide fellesskap, der utdanningsfaglige verdidebatter settes på dagsordenen. Hiim skriver (i McNiff, 2017, s. 61): «If we want pupils and students to become educated as socially independent and responsible individuals, we need independent and socially responsible teachers», og Margareth Meredith skriver (i McNiff, 2017, s. 59): «It seems implausible to me to expect students to transform themselves and challenge their thinking and practices if I am not continuously going through the same process and seeking to transform my own thinking and practices, with personal and social intent». Vi er rollemodeller for studentene. Min erfaring er at når jeg har oppmerksomheten rettet mot å forbedre min egen praksis, blir samtidig oppmerksomheten rettet mot studentene og de mulighetene jeg og vi sammen skaper for deres læreprosesser der målet er å bidra til uavhengige og sosialt ansvarlige samfunnsborgere. Det skaper et livsnødvendig håp om at vi kan påvirke de sosiale forholdene vi er en del av. Skal utdanningene bidra til bevissthet om handledyktighet mot et mer bærekraftig samfunn, er det avgjørende at vi tror på og utvikler kunnskap om hvordan vi kan påvirke, og jeg slutter meg til Bob Dick (2011), som skriver:

> It is a turbulent world, and as far as I can tell the turbulence seems likely to persist. There is a need for people who engage directly with that world and seek to understand and change it. That makes action research an apposite research approach. (s. 135)

Ikke alle universitetslærere skal forske i sin undervisningspraksis, men ulike former for forskning i egen praksis tilbyr strukturer for de som ønsker det, og forskningen kan bidra til at undervisningen blir mer relevant for et samfunn som trenger håp og kunnskap for endring.

Referanser

Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: A critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education, 22*(5), 485–500. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273215

Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.

Bradbury, H. (2015). *The SAGE handbook of action research* (3. utg.). London: SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473921290

Bruner, J. S. & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.

Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014a). *The SAGE encyclopedia of action research: 1* (Vol. 1). London: Sage.

Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014b). *The SAGE encyclopedia of action research: 2* (Vol. 2). London: Sage.

Crossley, N. (2001). *The social body: Habit, identity and desire*. London: Sage.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.

Dick, B. (2011). Action research literature 2008–2010: Themes and trends. *Action Research, 9*(2), 122–143.

Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen & Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Oslo: Cappelen Damm akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.17

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*: Open University Press: Milton Keynes.

Feldman, A., Paugh, P. & Mills, G. (2004). Self-Study through action research. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 943–977). Springer.

Gadamer, H.-G. & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.

Gjøtterud, S. (2009). Love and critique in guiding student teachers. *Educational Journal of Living Theories EJOLTS, 2*(1), 68–95. Hentet fra http://EJOLTS.net

Gjøtterud, S. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis.* Doktorgradsavhandling. (Ph.d.). Universitetet for Miljø og Biovitenskap.

Gjøtterud, S. & Ahmad, A. K. (2018). Transformative power of cross-cultural PhD supervision. *International Journal of Doctoral Studies, 13*, 441–456. https://doi.org/10.28945/4140

Gjøtterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 187–207). https://doi.org/10.23865/noasp.17

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *UNIPED, 40*(1), 7–17. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-02

Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice. Second edition* (s. 366–380). London: SAGE.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. *Norsk pedagogisk tidsskrift,* (6), 345–359.

KD. (2016). *Meld. St. 16. (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo.

Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 91–102). London: SAGE.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research, 14*(4), 459–476.

Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based research. *Educational Action Research, 17*(3), 463–474.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Particiatory action research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research 3rd edition* (Vol. 3). Thousand Oaks, California: Sage.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. & Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself? I C. C. Kosnik, A. Freese & A. P. Samaras (Red.), *Making a difference in teacher education through self-study. Proceedings of the fourth international conference of the self-study of teacher education practices.* (Vol. 2, s. 43–47). Herstmonceux Castle, East Sussex, England: Toronto, Ontario: Faculty of Education, Queen's University.

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817–869). New York: Springer.

LaBoskey, V. K., Davies-Samway, K. & Garcia, S. (1998). Cross-institutional action research: A collaborative self-study. I M. L. Hamilton (Red.), *Reconceptualialicing teaching practice: Self-study in teacher education* (s. 154–166). London: Falmer Press.

Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L.

Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 7–39). Springer.

Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. L. (Red.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (1. utg., Vol. 12).

Lunenberg, M., Korthagen, F. & Zwart, R. (2011). Self-study research and the development of teacher educators' professional identities. *European Educational Research Journal, 10*(3), 407–420. https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.407

Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. *Uniped, 41*(03), 189–205. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02

Lyons, N. & Freidus, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and presenting a knowledge of practice. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 1073–1107). Nederland: Springer Netherlands: Imprint: Springer.

Marshall, J. (1999). Living life as inquiry. *Systemic Practice and Action Research, 12*(2), 155–171.

McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4. utg.). London: Routledge.

McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*: Sage.

Mertler, C. A. (2019). *The Wiley handbook of action research in education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Pinnegar, S. (1998). Introduction to part II: Methodological perspectives. I M. L. Hamilton (Red.), *Reconceptualizing teacher practice: Self-study in teacher edcuation* (s. 21–33). London: Falmer Press.

Reason, P. & Bradbury, H. (Red.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.

Reason, P. & Bradbury, H. (Red.) (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.

Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk, 40*(4), 284–298.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høgskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped, 41*(03), 229–245. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05

Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk, 41*(3), 206–216.

Stringer, E. E., Dick, B. & Whitehead, J. (2019). Worldwide perspectives on action research in education. I C. A. Mertler (Red.), *The Wiley handbook of action research in education*. USA: Wiley Blackwell.

Tidwell, D. L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (2009). *Research methods for the self-study of practice* (Vol. v. 9).

Torbert, W. R. (2001). The practice of action inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: SAGE.

Torbert, W. R. & Taylor, S. S. (2008). Action inquiry: Interweaving multiple qualities of attention for timely action. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: SAGE.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education, 19*(1), 41–52.

Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *EJOLTS (Educational Journal of Living Theories), 1*(1), 103–126. Hentet fra http://ejolts.net

Whitehead, J. (2018). *Living theory research as a way of life*. UK: Brown Dog Books.

Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: SAGE.

Winter, R. & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. London; New York: Falmer Press.

Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 273–283). London: Sage.

Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped, 41*(3–2018), 275–288. https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-08

KAPITTEL 9

Læreren, kunstneren og forskeren i aksjonsforskning

Sølvi Thuv
Nord universitet

Abstract: Action research is the overriding approach in this article, where the artist, the teacher and the researcher form a trinity in the art of using the rhizome; A/r/tography. Here, action research and the practice of critical philosophy are central. The research approach to a/r/t/ography shows steps into a research field in development, the art-based research field ABER. The form of the article is organized based on five periods, where reflections on my teaching skills are examined. In autoethnographic positioning as a teacher in action research and the artist's approach, I changed perspectives on previous work. This contributed to the derivation of a working method and research approach in teacher education, rhizomic praxis.

Keywords: action research, A/r/tography, connoisseurship, teacher skills, rhizomic praxis

Innledning

Denne artikkelen om aksjonsforskning beskriver hvordan jeg utviklet og forsket på mine lærererfaringer i organiserte samtaler i lærerutdanningen i lys av kunstbasert tilnærming. Jeg satte meg inn i nye begreper innenfor «the art-based research field, ABER» (Chanmann-Tylor, 2008, s. 6; Eisner, 1991). A/R/T-ografi er en retning innen kunstbasert forskning og kritisk filosofi som på en kreativ måte beskriver forskningens innhold,

Sitering av denne artikkelen: Thuv, S. (2020). Læreren, kunstneren og forskeren i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 9, s. 253–280). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch9

form og resultat som veksling mellom å posisjonere seg som kunstner (A), forsker (R) og lærer (T), en relativt ny forskningstilnærming (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen har jeg forsket i egen praksis i lærerutdanning. Jeg var opptatt av hvordan jeg kunne bruke begreper fra kunstbasert tenkning til å utvikle ferdigheter i en bestemt form for praksisrefleksjon som jeg utviklet sammen med studenter, rhizomisk praxis. Praksisrefleksjon i subjektposisjon var bakgrunnen for min utvikling av aksjonsforskning som en undervisningsform. Aksjonsforskning (R) ut fra læreren (T) og kunstnerens (A) posisjon bidro til å tenke nytt.

Østern (2017) viser til at internasjonalt har det de seneste tiårene vært en eksplosiv utvikling innenfor forskning med kunsten, som på engelsk har mange navn og varianter; bl.a. artistic research, arts-based research, practice-led research, art as research, performative research og A/R/T-ography, også beskrevet som a/r/tography. Å forske med kunsten (Østern, 2017) kan forstås som meningssøkende prosesser der en aktivt tar i bruk ulike kunstformspråk. Dette er utdypet av Tumyr og Halle ved Universitetet i Stavanger (Vist, 2016) og av forskere i barnehager som en hybrid av ulike forskningsformer. Østern (2017) påpeker i «Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat» at i loven om universiteter og høgskoler har kunstnerisk utviklingsarbeid vært sidestilt med forskning siden 1995.

Som nybegynner i A/R/T-ografi flyttet jeg blikket fra et innenfraperspektiv på begreper og dokumentasjonsformer i ABER til et utenfraperspektiv på egen tidligere forskning sammen med medforskere, rhizomiske relasjoner. Slike forskningspartnerskap beskriver jeg som metode for å presentere resultater innen aksjonsforskningen. Jeg valgte aksjonsforskning som forskningstilnærming. Aksjonsforskning sammenfalt med mitt tidligere arbeid med praksisrefleksjon. Aksjonsforskning tar sikte på å skape sammenheng mellom kunnskap og handling, mellom teori og praksis, ut fra ønsket om at vitenskapen skal bidra til å løse praktiske spørsmål på en mer direkte måte (McNiff & Whitehead, 2006). Aksjonsforskning var en kjerne i A/R/T-ografi. Derfor ble denne tilnærmingen valgt som framgangsmåte i forskning på egne ferdigheter som lærer.

Tilnærmingen kan beskrives som autoetnografiske posisjoneringer og prosesser. Formen på artikkelen er preget av min autoetnografiske posisjonering (Johansen, 2017) over fem tidsperioder, der refleksjon over egne lærerferdigheter undersøkes. Autoetnografiske prosesser i forskning er der «Forskerens egne erfaringer, fortellinger, opplevelser og observasjoner er sentrale og anerkjente deler av det empiriske materialet» (Leming, 2009, s. 41), og beskrives som en del av selve forskningsfokuset. Metodeteoriens perspektiv er å forstå menneskers konkretisering og personlige erfaringer gjennom livet, og har vært en anerkjent datakilde innenfor samfunnsfag og i sosialantropologi (Johansen, 2017). Som valid metode i vitenskapelig arbeid vil følgende være med og avklare metodebruken (Johansen, 2000): Den er historisk, i nåtid, narrativ, fenomenologisk og beskriver livshistorier.

Å møte krav om endringer i lærerutdanning, undervisning og forskning sammen med kolleger og studenter, der den lærende var subjekt i praksisrefleksjon, løste jeg ved å videreutvikle modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju til arbeidsmåten: å overveie praksis.[1] Der er intensjonen å bygge broer mellom teoribasert kunnskap, personlig kulturell kunnskap og undervisningserfaringer hvor målet er kunnskapskonstruksjon. Denne arbeidsmåten videreutviklet jeg både som en undervisningsform og som et lærings- og forskningsrom i utdanning. Arbeidsmåten var ment å møte behov for forskning i utdanning. Behovet for forskning i utdanning ble på nytt aktualisert i lærerutdanningen i Norge (NOU 2014:7). I de nye rammeplanene for den femårige grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016) er en FoU-oppgave erstattet av den tidligere bacheloroppgaven. Videre utfordres utdanningen med tanke på nivåheving av pedagogikk og praksis. Veiledet og vurdert praksis er endret til 110 dager.

FoU, forskning og veiledet og vurdert praksis var refleksjonsgrunnlaget da jeg i 2018 vendte blikket mot kunstfaget og kunstneren i A/R/Tografi. Gjennom kunstneren og aksjonsforskeren belyses tilbakeblikkene på fem tidsperioder og metarefleksjonene i lærerarbeid, som utdyper overveid praksis til kunnskapskonstruksjon. Hensikten var å beskrive og

1 Se side 275: *Å overveie praksis*

forstå reformendringer og hvordan disse påvirket mine lærerferdigheter. Teori, metode, resultat og drøfting er derfor vevd sammen i beskrivelser av fem tidsperioder og i ulike rom. Hver tidsperiode har frambrakt for meg nye ferdigheter og retninger til en ny arbeidsmåte, utledet som rhizomisk praxis. I denne forståelsen plasserer jeg tilnærmingen til A i A/R/T-ografi der ulike filosofier og praksiser møtes i kunnskapskonstruksjon og forskning i egen praksis som lærer.

På bakgrunn av dette undersøkes: *Hvordan kan A i A/R/T-ografi hjelpe meg til å utvikle mine ferdigheter som lærer?*

Å forske i egen praksis

Mine første erfaringer som nyutdannet lærer fra 1973, ved en forsøksskole, var knyttet til utvikling av nye nasjonale grunnkurs i den integrerte videregående skolen. Jeg erfarte raskt at jeg hadde behov for kunnskapstiltak for å utvikle mine ferdigheter som lærer. Tett oppfulgt av Rådet for videregående opplæring (RVO) og en faglig engasjert inspektør og mentor kom erkjennelsen av behovet for å reflektere over og undersøke egne ferdigheter som lærer. Dette har vært min drivkraft, spesielt med tanke på utvikling av arbeidsformer, etisk praksis og utforming av planverk.

Refleksjoner over utvikling av egne ferdigheter og etisk praksis er her utgangspunkt for en autoetnografisk posisjonering (Johansen, 2017). Metodeteorien i autoetnografisk aksjonsforskning som tilnærming er hvordan personlige erfaringer kan konkretiseres for å beskrive og forstå arbeidet som lærer og krav i planverk. Som valid metodetilnærming i vitenskapelig arbeid (Johansen, 2000) har jeg valgt en form for autoetnografisk metode der jeg beskriver fem perioder i eget arbeid. Her er undring, egen kunnskapsutvikling og søken etter utvikling i kompetanseutvikling og arbeidsmåter vektlagt. De fire tidlige periodene er historiske. Periode 5, fra 2018 til 2020, er nåtidig. Jeg forteller og reflekterer over hvordan jeg fra periode 4 til periode 5 trår inn i et for meg nytt forskningsfelt, det kunstbaserte, som uttrykker mitt endrede syn på de fire tidlige betydningsfulle perioder. I tilbakeblikk fra nåtid beskriver jeg hvordan jeg i lys av kunstbaserte ferdigheter og begrep endret perspektiv på mine ferdigheter som lærer.

Empirien er organisert fra fem historiske perioder, i en form for narrativer. De beskriver hva jeg har gjort og hvordan jeg har stilt spørsmål ved de tradisjonelle arbeidsformene, og samtidig vært påvirket av krav om endringer i arbeidsmåter i den videregående skolen og universitetet, der det stilles krav om forskningsbaserte arbeidsmåter. Sammen med kollegaer og studenter har oppmerksomheten dreid fra FoU til aksjonsforskning i egen praksis. Narrativene tar også utgangspunkt i mine og studentenes sanseopplevelser og erfaringer, som jeg identifiserer sammen med studentene. Denne identifiseringen påvirker min måte å møte erfaringer og motivasjon til kunnskapsutvikling. Å møte studentene i metarefleksjon har vært drivkraft i min motivasjon for å utvikle egne ferdigheter som lærer. Disse ferdighetene har studentene verdsatt, og oppmuntret meg til å dokumentere ferdigheter der lærere undrer seg og forsker i egen praksis i gapet mellom det som ureflektert gjennomføres, og det overveide, som læreren er seg bevisst, og som er filosofisk fundert og gjennomført.[2]

Første steg i forskningsarbeidet har vært å se tilbake på egne erfaringer i betydningsfulle tidsperioder kjennetegnet av ulike tiltak og handlinger, aksjoner i følgende perioder:

- Fra 1990 til 1992, i periode 1, ble jeg leder i seksjon for helse- og miljøfag, samtidig deltok jeg i studiet nordisk yrkespedagogisk FoU og ledet et kompetanse- og utviklingsprosjekt med lærere i den videregående skolen med utgangspunkt i lærende sirkler.
- Periode 2 omhandler tiden fra 1998 til 2005, der undervisningen i lærerutdanningen ble basert på resultater fra periode 1, der overveielser i praksis ble utviklet til mappevurdering i emnene heimkunnskap og mat og helse som en forskningsbasert veiledet undervisningsform.
- I periode 3, 2006–2008, videreførte jeg erfaringene til arbeidsmåten matmøtet i emnet matpedagogikk innen det nye årstudiet mat, ernæring og helse, der de lærende overveier, reflekterer over, evaluerer og forsker i egen kunnskapskonstruksjon.

2 (Schwab, 1983, 1969).

- I periode 4, fra 2008 til 2017, videreførte jeg erfaringene i praksisundervisning. For å imøtekomme krav om forskning i studentenes praksiser videreutviklet jeg modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju over seks trinn som omfattet metarefleksjon i trinn fem og seks, hvor de lærende bidro i undervisningen som deltakere og observatører.
- Tilnærmingen til kunstneren (A) i A/R/T-ografi i periode 5 skjer i et postkvalitativt rom. Et rom for nye begynnelser, der ulike filosofier og praksiser møtes for forskning i egen praksis.

Aksjonsforskeren i egen praksis

Aksjonsforskning (McNiff & Whitehead, 2006) dreier seg om sammenhenger mellom handling og kunnskap, mellom praksis og teori, ut fra ønsket om at vitenskapen kan bidra til å løse praktiske spørsmål på en mer direkte måte.

I denne artikkelen har jeg valgt aksjonsforskning med en autoetnografisk tilnærming der jeg har søkelys på egen praksis – utvikling i egen praksis, i aktivitet, handling og samhandling i undervisning gjennom praksismøter. For å forske i praksis i periode 3 ble en form for fokusgrupper datainnsamlingsmetode. Begrepet fokusgruppe kommer fra ideen om at grupper er samlet i en kollektiv aktivitet (Duggleby, 2005, s. 832) og anvendes i aksjonsforskning. Deretter utviklet jeg dette til å omhandle modifiserte flerstegsfokusgruppeintervjuer, for sammen med studentene å forske i deres praksis. Jeg erfarte at for å forske i grupper er det en fordel at gruppedynamikken flyter lett. Når gruppedynamikken flyter lett (Kitzinger, 2005 s. 299), vil deltakerne arbeide ved siden av hverandre og bringe forskeren i nye og ofte uventede retninger. I det åpne kommunikative rommet utviklet mine ferdigheter seg i veksling mellom ferdigheter som moderator, fasilitator og veileder i samhandling med studentene. Jeg videreutviklet organiseringen av gruppen og organiserte observatørene i den ytre sirkelen for å gjøre notater fra tema som ble løftet fram, som berørte studentene, og om hvordan kommunikative handlinger og innspill fra gruppemedlemmene fordelte seg.

Etter gjennomført ABER-kurs i 5. periode endret jeg forskningsvei fra det å forske i praksis, til å forske i det praktiserte i praksis, det jeg selv hadde praktisert over 4 perioder som lærer. Dette sammenholdt jeg med 11 erfarte handlinger fra forskerkurset i ABER. I refleksjoner over forskeren som møtte kunstneren, ble sentrale begreper for å beskrive den forskningsbaserte undervisningen nå rhizom, rhizomiske relasjoner, subjektivering og undervisningskunst. Begrepene gav ny innsikt og nye ferdigheter for å beskrive forskningstrinnene fra praksis til det praktiserte. Schwab (Reid, 1991) beskrev praksis[3] med referanse til en utdanning som er grunnlagt i tradisjon og karakter. Det praktiserte[4] er filosofisk fundert, og innebærer å ta moralske valg. Prosessen fra praksis til det praktiserte kalte han overveielse.[5] Det innebærer også å stille spørsmål i utdanning. Å stille spørsmål kan ses på som kommunikative ferdigheter. Det å erfare kunstnerferdigheter gjorde meg oppmerksom på kompleksiteten i hvilke ferdigheter som kan ha mening i kommunikative ferdigheter i A/R/T-ograpy, og dermed på hvordan og hvorfor kunstneren kan hjelpe læreren i undervisning og i egen kunnskapsutvikling.

Kunstbasert pedagogisk forskning; A/R/T-ografi, 2017–2020

Kunstbasert pedagogisk forskning erfarte jeg å være av primærlitterær karakter, for eksempel noveller og litterære essays, men også teater og poesi. Dokumentert som vignetter (Stake, 2010) kan disse være nyttige for forskeren og leseren når de forteller korte historier, en snipp, en liten del av tiden som bidrag til erfaringskunnskap og som bringer liv til eller svarer på sentrale spørsmål i forskning for å illustrere kompleksitet (Stake, 2010, s. 17). Forskningsrapportene fra ABER begynte med en spesiell metodologisk linse til og på narrative undersøkelser, og kreativ sakprosa for å forske på komplekse levde opplevelser på innovative måter

3 Practice.
4 The Practical.
5 Deliberation.

(Sinner et al., 2006). Dette var interessant i egen undervisning og arbeidskrav i periode 2–4, der studentene ble oppfordret til å fortelle historier fra praksis som hadde berørt dem, og i periode 1, der jeg også brukte kunst som illustrasjon i forskningsrapporten.

På samme måte som kunstbaserte utredninger ikke kan styres av forhåndsinnstilte regler, ble erfaringene at det var utfordrende å utvikle vurderingskriterier i det praktiskestetiske fagområdet. Studiet bestod både av naturfaglige og praktiskestetiske innholdselementer. Hvordan fagområdet skulle innplasseres i en vitenskapsteoretisk og faglig plattform, ble utfordrende. Bekrivelsene om A/R/T-ography fra 2006 sammenfalt med året da det nye årsstudiet i mat og helse tok form. I perspektiv av praktisk kunstbasert aksjonsforskning, gav følgende tekst mening for utformingen av studiet i 2006. Sitatet under viser identitetene kunstner, lærer og forsker, og «writing», det å skrive tydeliggjør hvordan det å stille seg undrende og spørrende til eget arbeid med faget og denne artikkelen nærmet seg innholdselementene i metodologien i A/R/T-ografi:

> A/r/tography is an arts and education practice-based research methodology dedicated to acts of inquiry through the arts and writing. The name itself exemplifies these features by setting art and graphy, and the identities of artist, researcher, and teacher (a/r/t), in contiguous relations. (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong & Bickel, 2006, s. 70)

Metodikken i A/R/T-ografi forutsetter at en er villig til å arbeide utenfor de konvensjonelle metodologiske grensene (Sinner et al., 2006). I 2006 tok det nye pensumet i et nytt årsstudium for lærerutdanning form ved Høgskolen i Hedmark, og dette pensumet lå utenfor konvensjonelle grenser. Det var ingen nasjonal rammeplan som samsvarte med *Kunnskapsløftets* pensum i det praktisk-estetiske faget mat og helse i grunnskolen. I det nye lærerutdanningsemnet utviklet vi læringsutbyttebekrivelser og arbeidsmåter som kan relateres til det å være kunstner, lærer og aksjonsforsker. Å løfte fram kunstneren bidro til å videreutvikle ferdigheter for forskning i kommunikative handlinger forstått som aksjoner i overveielser. Disse beskrivelsene ble omformet til fem autoetnografiske former for narrativer om det praktiserte.

Det praktiserte, periode 1 til 4

Periode 1: Yrkespedagogisk FOU-arbeid, 1990–92

I 1990–92 deltok jeg i et nordisk utdanningsprogram i yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Disse to studieårene ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, på lærende sirkler i selvrefleksjon og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. I samråd med kollegaer organiserte vi oss i team for lærende fellesskap, i lærende sirkler. Jeg fikk aksept for å anvende obligatorisk tid i lærermøtet for å høre om praksis i teamene, og om kollegaers videreutdanning relatert til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og andre kompetanseutviklingstiltak i Reform 94. Målet med fornyelsen var selvrefleksjon og kompetanseutvikling til nye læreplaner. Planverket inneholdt læringsmål, der den lærende, eleven, ble subjekt i eget læringsarbeid, og arbeidsmåtene var elevaktive (Thuv, 1992). Deltakende observasjon, referat fra avdelingsmøtene og veiledning, samt litteraturstudier, bidro til refleksjons- og dataunderlag til begrepene skolekultur og handlingskompetanse, kollegabasert veiledning og skoleutvikling.

Ulike bilder ble presentert i rapporten for å beskrive dette (Thuv, 1992). Ett slikt bilde var «baller gjennom rom». Intensjonen var å vise og visualisere hvordan utspill og innspill i utviklingsprosesser i samhandling like gjerne kan fare forbi i luftrommet, som at deltakerne valgte å fange ballene. Et annet bilde, «mann, mennesket gjennom rom», viste billedgjorte metaforer[6] på hvordan forskning i endringsprosesser og selvrefleksjonsprosesser kunne beskrives som «skanning i en elektronisk port på en flyplass». Begrepet handlingskompetanse ble sentralt i forskning i et utvidet pedagogisk handlingsrom i seksjonen for husstell, som FOU i praksis. Her reflekterte jeg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U), og dermed innholdet i forsknings- og utviklingsprosessen. Fortellinger fra observasjoner ble til empiri i studiet i nordisk yrkespedagogisk FOU. Disse beskriver handlingene, undringene og valgene i aksjonene i arbeidet på avdelingen og i klassene. Tekst og bilder visualiserte en kunstners dokumentasjon av framstillingene som aksjonsforsker og lærer.

6 Parsons (2007) beskriver kunst og metaforer, kropp og sjel.

Periode 2: Forskning i lærerutdanning og praksis, 1999–2005

I lærerutdanningen erfarte og opplevde jeg at aksjonsforskning i organiserte samtaler bidro til utvikling av studentenes ferdigheter. Dette oppmuntret meg til å dokumentere de refleksive samtalene med videoopptak. Organisert som oppsummering fra praktiske leksjoner i heimkunnskap og i en-til-en-intervju og gruppeintervju sier studenter at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og de refleksive samtalene. Organisert i grupper på fire var hensikten å skrive refleksjonsnotater fra faktisk gjennomført undervisning.

I spørsmål og undring som omhandlet planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, ble gruppeveiledning vektlagt. Intensjon var å stille seg undrende og spørrende til egen og gruppens erfaring; å være subjekt i egen lærerutvikling. Studentene ble oppmuntret til å beskrive arbeidet i organiserte samtaler om praksis på kjøkkenet, og etter-refleksjon over praksis i skolen. Refleksjonene ble videodokumentert. Jeg reflekterte over hvordan organisere praksisrefleksjon og hvordan forske i studentenes praksis til forskjell fra å forske på studentenes praksis. Dette ble en viktig erfaring for meg. I de innledende fasene i arbeidsmåten var studentene ute etter å få fasitsvar på praksiserfaringene sine. For å myke opp denne statiske tilnærmingen inviterte jeg til kurs for studentene i ulike veiledningstradisjoner, der også jeg deltok, og slik videreutviklet jeg mine veiledningsferdigheter sammen med studentene. Samtidig ble undervisningen i praksisperiodene mer åpne og mindre statiske. Denne tilnærmingen som jeg videreutviklet i periode 2 til 4, kan ifølge Johansson (2016), med tenkning fra Deluze og Guatri, beskrives som postkvalitative forskningsmetoder.

Periode 3: Aksjonsforskning og matpedagogikk, 2006–2008

En kollega og jeg utviklet et nytt årskurs ut fra grunnskolens nye læreplan. Lærerutdanningsfaget inneholdt arbeidskrav der målet var at studentene skulle beskrive og forske i matrelaterte emner. Studentene ble subjekt i egen kunnskapskonstruksjon. Emnet matpedagogikk var et nasjonalt og

internasjonalt nybrottsarbeid i 2006–2007. I eksamensoppgaven skulle studentene synligjøre hvordan elementer fra pedagogikk møtte matrelaterte emner. Studentene planla og gjennomførte teknikker i matrelaterte emner i arbeidsmåten overveielse og i pedagogisk refleksjon, som viste utvikling av lærerferdigheter.

Parallelt dette studieåret gjennomførte jeg kurset evaluering i velferdsarbeid med vekt på aksjonsforskning. Jeg ble interessert i og opptatt av arbeidsmåten modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju, og hvordan dette påvirket lærerarbeidet. Hummelvolls (2008) forskning i den lærende organisasjon gav inspirasjon til videreutvikling av overveielser i gruppeintervju. Søkelyset var på mine funksjoner i organisering av grupper, i veiledning og som fasilitator og moderator i overveielse. De daglige situasjonene studentene opplevde i praksis, erfarte jeg kunne belyses ut fra de andre deltakernes opplevelser og videre evalueres på ulike måter. Jeg ble fasinert av Reasons (1998) utvikling av fokusgrupper, der han la vekt på å høre involverte parters opplevelse av ulike situasjoner. Hummelvolls (2008) videreutvikling av flerstegs fokusgruppeintervju, til i utdanningsforskning, hadde relevans og overføringsverdi til arbeid med kunnskapsutvikling i tema mat og helse. Hummelvoll beskrev utvikling av empiri sammen med masterstudenter i praksis. Denne modifiserte arbeidsmåten, ble relevant for mitt arbeid i forskningsbasert undervisning.

Jeg utfordret meg selv ved å organisere studentene slik at både de og jeg var deltakere og observatører. Jeg var bevisst deltaker og bevisst observatør i arbeidet der studentene fortalte om hendelser i praksis som hadde berørt dem. Min observasjon ble rettet mot min trening i å åpne opp for fordomsfrie samtaler om innholdet i fortellingene, gjennom hvordan jeg stilte spørsmålene. Jeg åpnet også for å praktisere overveielse i grupper. Gjennom overveielse anvendt i egne praksisfortellinger så studentene sammenhenger mellom pedagogikk og det praktiserte i egen undervisning. I periode 3 og 4 videreutviklet jeg mine ferdigheter i å stille åpne spørsmål til studentene, og også i hvordan jeg oppmuntret studentene til mangfold i innholdselementene ved at de selv valgte episoder som hadde berørt dem. Jeg endret metoden slik at samhandlingspartene skiftet mellom å være deltakere og observatører. I min praksis la jeg vekt på filosofi

fra demokratisk danning, der studentene veksler mellom eget og andres perspektiv i metarefleksjon over praksis. Vekt på møtene mellom pedagogikkens ulike former, og kompleksiteten i begrepene mat, matkultur, matforbruk samt ernæring, ble utviklet.

Periode 4: Aksjonsforskning i pedagogisk praksis, 2008–2016

I 2008 begynte jeg som lærer i faget pedagogikk i lærerutdanningen. Dette gav meg muligheter til å videreutvikle min pedagogiske praksis og forskning sammen med studentene i pedagogikkundervisningen, i videreutdanning i veiledning for lærere og i bedriftspedagogikk. Jeg videreutviklet en studentaktiv arbeidsmåte som jeg anvendte både i temaene lærende organisasjon, praksisforberedelse, veiledning i praksisperioder og oppsummering av praksis. Jeg videreutviklet det praktiserte i modifisert flerstegsfokusgruppeintervju. Det praktiserte er her hvordan jeg ut fra overveid forståelse videreutviklet, organiserte og åpnet kommunikative rom sammen med studentene. Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet som forskning i det praktiserte.

Ifølge Habermas (1986) åpnes et kommunikativt rom mellom mennesker i kommunikativ handling (Kemmis & McTaggart, 2007). John Dewey viser til tid som forståelse av rom, altså en romlig forståelse av tid (Sæverot, 2011). Levinas viser hvordan tiden fullbyrdes gjennom ansvaret for den andre. Ansvaret for den andre fortolker jeg her som det Sæverot beskriver som etisk tid.

Slik jeg fortolker Biestas (2009, s. 57) beskrivelse av innsikt, sammenfaller dette i noen grad med det Levinas beskriver som den andres rom. Det er individets opprinnelige væren i verden, som er en væren i verden med andre i det intersubjektive rom, som rommer ansvarlighetens rom, det etiske rom. Dette ble for meg en ny retning i forståelsen av arbeidet i det intersubjektive rom, her, der studenters subjektive fortellinger møtte de andres observasjoner. I dette etiske rommet, i ansvarlighetens rom, ble det praktiserte i undervisning undersøkt. Forståelsen av tid som en romlig dimensjon i etisk overveielse ble den andre nye retningen i beskrivelsen av det kommunikative rommet som ble organisert for praksisrefleksjon.

I videreutviklingen i arbeidsmåten i modifisert flerstegsfokusgruppeintervju forsket jeg også på hvordan jeg utviklet min funksjon og oppgaver som veileder, moderator og fasilitator for å få arbeidet i fokusgruppen til å flyte lett, der jeg organiserte studentene i veksling mellom å være subjekt, deltakere og observatører i etiske fenomener i deres fortellinger. Det å være oppmerksom på å stille seg spørrende og etisk undrende ble nå satt mer i fokus. Fra erfaring kjente jeg selv på den utfordringen det var å stille spørsmål ut fra fagtekst og bringe fram undring i møte med Kemmis i Tromsø i 2013. Jeg kjente på motet jeg måtte mobilisere for å stå fram og være i undring foran erfarne forskere og ukjente medstudenter. Kraft måtte mobiliseres for å uttrykke undring over Jack Whiteheads (2014) åpenhet, sårbarhet og styrke i 2016, da vi snakket om hans arbeid med å få anerkjennelse i akademia for forskning i eget arbeid. Dette tok jeg med meg i videreutviklingen av undervisningsopplegg og egne ferdigheter, som faglig støtte og legitimitet til det å fortsette å videreutvikle arbeidsmåter sammen med studentene for å forske i eget arbeid, og stille seg åpen og undrende til eget og andres arbeid.

Dette gav meg kraft til videre å oppfordre studentene til å være subjekt i egen praksis og refleksjon i det rommet de opplevde som sitt autonome rom i undervisning. Jeg erfarte at arbeidsmåten var et eksemplarisk rom i undervisningen der søkelyset var på hva studentene beskrev som motivasjon i egne fortellinger. De følte at tilnærmingen ble virkelighetsnær på den måten at det berørte dem. Når studentene var til stede i fortellingene på en slik måte, opphørte tid og rom.

Jeg endret undervisningen på bakgrunn av hva studentene sa i klasserommet, samt det jeg selv erfarte, så og hørte på videoopptak, både i eget kroppsspråk og i studentenes fortellinger. Gjennom at jeg i undervisningen hadde større oppmerksomhet på det som hadde berørt dem, og skapte mening for dem i praksis, ble studentene ble mer aktive, spørrende og undrende. Det som berørte dem i deres erfaringer førte til at studentene overveide egen aktivitet på campus, i praksis, i refleksjonsnotater på muntlig eksamen og i bachelor-besvarelser. I alle disse fire periodene har jeg prøvd å utvikle mine ferdigheter i egen overveielse, og kunnskapskonstruksjon. Jeg er også lærende samhandlingspartner.

Periode 5: Kunstbaserte tilnærminger til ABER 2018–2020

I periode 5, fra januar 2017–2018, var jeg engasjert som lærer i emnet mat og helse i allmennlærerutdanningen, barnehagelærerutdanningen og i videreutdanning for lærere. I barnehagelærerutdanningen var emnet en integrert del av utdanningen både på campus og i praksis. På nyåret 2018 skrev jeg om praksisrefleksjon i barnehagelærerutdanningen. En kollega leste teksten min om der studentene satt i to sirkler, som deltakere og observatører i samtaler om fortellinger fra praksis. Hun bekreftet at dette var A/R/T-ografi fra ABER. Jeg ble overrasket, og sendte søknad om opptak til forskningskurset ABER. Der oppdaget jeg at kunstbasert pedagogisk forskning utfyller et rom mellom det subjektive og det objektive i forskningstradisjoner, styrt av vitenskapelige tilnærminger og tradisjoner for kunstnerisk praksis (Stake, 2010).

Kunstbaserte ferdigheter er sammensatte. Jeg lærte å velge metaforer til en vignett om en forskningsprosess.

Vignett
En kunstbasert forskningsprosess. Gjennom å plukke frukt og mat fra et bord skulle vi som gruppe «spille», visualisere og fortelle om et framtidig forskningsprosjekt. En enkelt valgt ananas bestemte vi skulle visualisere metaforen «Moder Jord», med vulkaner – et symbol på den stadig pågående «brennende» interessen i et prosjekt. En pære på pinne belyste ideen om luftskip over landskapet, i nye forskningsfelt. Luftskipet løftes av den oppvarmede gassen fra en brennende flamme. Flammen symboliserte det nødvendige personlige engasjementet, og brennende ild som holder prosjekter i live. Sitrusbåter visualiserte forskningsdeltakerne. Modne blåbær med antioksidanter forestilte vi oss kunne være metaforisk førstehjelp for forskningsdeltakerne i de kommende og pågående prosessene. Plommer forvandlet til svisker anså vi å være nyttig niste i fremtidige kunstbaserte forskningsprosesser. Gruppen oversatte og transformerte observasjoner i matematikkundervisning til en kunstbasert forestilling på engelsk. Den skulle vises for et publikum, gruppemedlemmer eller i biblioteket ved universitet. (Utarbeidet logg fra feltarbeid, 2018)

Å styrke denne profesjonelle metaforiske handlingen med å visualisere kunstbaserte forskningsprosesser der frukter var metaforene, var både en objektiv og en sterk følelsesmessig subjektiv aktivitet i egen praksis.

Å bli utfordret i å skrive poesi, rytmiske forkortede øyeblikksbilder om forestillingene koreografert fra feltarbeidet i matematikk, ble en sterk opplevelse som fanget meg emosjonelt. Jeg lærte å utforske og ta i bruk praktisk dans, stiliserte bevegelser og scenekunst komponert og inspirert av kunstnere på kurset. Videreutvikling av pedagogisk kritikk (Barone & Eisner, 2006) passet inn i mine intensjoner om å stille seg undrende i filosofiske valg i lys av kunstbaserte utredninger. Disse kan ikke styres av forhåndsinnstilte regler, og kan ikke bedømmes etter forhåndsbestemte kriterier. At kunstbasert utredning ikke kan bedømmes i henhold til forhåndsbestemte kriterier, gjenkjente jeg. Reglene og kategoriene i bedømmingen er delvis «… det arbeidet i seg selv ser etter» (Sinner et al., 2006, s. 392). Jeg kjente på at dette hadde interessant overføringsverdi i evaluering av kvalitative sanseoppgaver og forskning i studiet mat og kultur, der studentene smakte, luktet, tok bilder av og skrev om mat i emnet matkultur. Jeg fikk bekreftet at arbeidsmåten i kunstbaserte uttrykk skaper utfordringer med tanke på utforming og vurderingskriterier.

Det jeg lærte under planleggingen, utviklingen og gjennomføringen av forestillingen og tilbakemeldingene på forestillingen om empirien i feltarbeidet i matematikk, planla jeg nå som grunnlag for et vitenskapelig essay om kunstneren og begreper fra i A/R/T-ografi, og en artikkel om aksjonsforskning. Jeg ville utdype og lære mer om hvordan kunstneren kan være en av tre identiteter, en av «tre propeller på en drivaksel» i A/R/T-ografi som viser nye perspektiv i vekslinger mellom kunstner, lærer og aksjonsforsker i undervisning. Jeg valgte å skrive om mine opplevelser som nybegynner i ABER, der nye ferdigheter og nye begrep endret min forståelse av tidligere arbeid og mulige valg og fortolkninger i en forskningsbasert lærerutdanning. Veksling mellom forståelser som kunstner, lærer og forsker ble synligjort for meg. Vekten på tankegods, filosofi og mening i arbeidsmåter, arbeidskrav, vurderingsformer og forskning påvirket min utvikling av ferdigheter som lærer, og derigjennom tok arbeidet som lærer nye retninger. Finley (2003) og Irwin & Springgay (2008) påpeker at det skjer utvikling av nye forskningsformer i akademia, blant annet i

hvordan å søke mening. Mening i kunnskapsutvikling som konstrueres i møtet mellom det å være kunstner, lærer og aksjonsforsker, erfarte jeg kan bidra til fruktbare og svært meningsfylte prosesser i egenutvikling i en forskningsbasert lærerutdanning. Jeg underet meg hvordan jeg kunne begrepsfeste min kunnskapsutvikling.

Tilbakeblikk – Hvordan kan A i A/R/T/-ografi hjelpe meg til å utvikle ferdigheter som lærer?

Tilbakeblikket på de fire periodene som er beskrevet ovenfor, viser hvordan jeg har arbeidet for å utvikle mine lærerferdigheter, og ferdigheter som forsker. I den femte perioden oppdaget jeg begreper fra kunstbasert pedagogisk forskning som skapte ny motivasjon, undersøkelsestrang og nye spørsmål. Ved hjelp av begrepene subjektivering, rhizom og rhizomiske relasjoner, samt connoisseurship, vil jeg diskutere min utvikling som lærer, forsker og kunstner.

Det botaniske begrepet rhizom, som betyr jordstokk, rotstengel, rot, med forgreninger, anvendes i denne sammenhengen som et tankebilde. Rhizom er en begrepsmetafor for filosofi i praksis, som reflekterer et åpent og sårbart sted. Egne erfaringer og forståelser bekreftes og sprenges, for så å bekreftes i muntlig-skriftlige bilder og fortellinger opplevd og fortalt subjektivt som du og jeg. Rhizom kan handle om overveielser i rommet mellom teori, og teori som anvendt praksis. Det gjelder om å bli subjekt i eget liv, der fortellingene og filosofi i praksis konstruerer ferdigheter til å kommunisere med de andre som subjekt. Jeg undret meg over forhold som: Hvorfor, når og hvordan bruke metaforer i undervisning? Når og hvorfor bruke vignetter og fortellinger, og når og hvordan omskape, transformere små snutter av fortellinger til små iscenesatte fortellinger, og anvende bilder og musikk i undervisning? Dette skapte fornyet undring. Og, … hvordan skulle jeg utvikle ferdigheter for å oppmuntre de studerende til på et trygt sted, og i trygge omgivelser å fortelle personlige historier fra praksis? Historier tidvis sammenfiltret som i en personlig børstet billedvev (Irwin, 2008).

Egen sårbarhet kom tydelig fram i refleksjoner i egen praksis som lærer og lærerutdanner i disse fire periodene. I det å vise fram historiene,

i tilbakeblikk, kjente jeg på det å være i prosesser på vei fra ureflektert til reflektert praksis som lærer, kunstner og aksjonsforsker. Å vise fram prosessene og beskrive dem som egne krav til lærerferdigheter ved nye reformer, og til kollegaer, erfarte jeg både som vanskelige og utfordrende da jeg var nyutdannet, men også i de fem periodene jeg beskriver om undervisning i videregående opplæring i periode 1, og i universitets- og høgskolesektoren i periode 2–4. Erkjennelsen av kjernen i forskjeller mellom det å arbeide som lærer, og distinksjonen ved det å ta bevisste filosofiske valg, å være lærer, i undervisning, var ikke enkelt å handtere som nyutdannet. Miljøet på den første arbeidsplassen min skapte likevel motivasjon til å arbeide med å utvikle ferdigheter i å være lærer. I planarbeid som omfattet innholdselementer, arbeidsmåter, vurderinger og eksamensformer, var min motivasjon for å stille spørsmål til hvordan utvikle innholdselementer som samstemte med årstidene, og med elevenes interesseområder, stor. Videre reflekterte og undret jeg meg over arbeidsmåter som falt sammen med elvenes interesseområder, og eksamensformer som samstemte med det kollegiet praktiserte i planutviklingen.

Jeg erfarte fort at innholdselementer og arbeidsmåter som skapte mening for elevene, også skapte mening for meg. Å skape mening i undervisning ble derfor et mønster i mitt arbeid som lærer i alle de fire periodene. Mening er overordnet tema i periode 1, og det er da snakk om mening for to parter: læreren, som trenger hjelp til å utvikle ferdigheter som lærer, og den lærende, eleven, som skal utvikle sine ferdigheter. Min hovedutfordring knyttet til utvikling av ferdigheter som lærer, leder og student i yrkespedagogisk utviklingsarbeid var å bidra til organisering av læreprosesser i kollegiet. I periode 1 prøvde jeg å finne ut av hva som motiverte kollegiet i arbeidet med undervisning, og hvordan organisere kollegiet, og hva som motiverte meg og kollegaene til å utvikle lærerferdigheter til Reform 94. Med Reform 94 ble planverket erstattet av tidligere planverk, som altså er mer tradisjonell med lærerstyring i undervisning. Stadige endringer fra 1990-tallet, i planverk i skolen og i universitets- og lærerutdanningen, satte den lærende mer i fokus: eleven, studenten, læreren i etterutdanning og meg selv som subjekt endring. Dette har skapt ulike utfordringer og undringer rundt utvikling av relevante lærerferdigheter.

Subjektivering

Det subjektive fremheves i liberal utdanning. Subjektivering som filosofisk begrep (Iftode, 2013) er ingrediens i et rhizom. Subjektivering som omhandler å konstruere individet, er et kjennetegn ved kritisk teori, og vesentlig ingrediens i kunst, ABER og A/R/T-ografi i periode 5, og ble interessant å anvende i drøftinger eller overlegninger over utvikling av egne lærerferdigheter i periode 1–4. Foucault vurderte prosessen med subjektivering til å ha en ontologisk[7] fremtredende rolle i begrepet subjekt (Iftode, 2013). Subjektivering refererer til danning eller konstruksjon av individet som subjekt, her med vekt på utvikling av egne og samhandlingsparters undervisningsferdigheter som følge av utdanningspolitiske krav i dokumenter, og planverk for grunnskolen, den videregående skolen og universitets- og høgskolesektoren. Subjektivering preger refleksjonen over mine ferdigheter som lærer i periodene 1–4, og trer fram som et mønster i utvikling av arbeidsmåter, vurderingsformer og eksamen.

- Periode 1 kjennetegnes av mine refleksjoner over de nye læringsmålene i planverket, der lærende i den videregående skolen kunne fortolkes som subjekt i læringshandlinger, og arbeidsmåtene kunne fortolkes som elevaktive og problembaserte. Mine refleksjoner over begrepene skolekultur og handlingskompetanse gjenspeilet det subjektive som fremheves i liberal utdanning, og subjektiviteten i en kultur.
- Periode 2 i lærerutdanningen kjennetegnes av videreføring av intensjonen om å stille seg undrende; å være subjekt i egen lærerutvikling, nå i lærerutdanning. Til dette sier studentene at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og arbeidsmåten i de refleksive samtalene å være spørrende til egen og gruppens erfaring.
- Periode 3 kjennetegnes ved at jeg utviklet mine lærerferdigheter, som begynnende aksjonsforsker i velferdsarbeid med vekt på det subjektive i aksjonsforskning**.** Søkelyset var her satt på undring og motivasjon i grupper i aksjonsforskning der funksjon som veileder,

7 Filosofisk.

fasilitator og moderator i overveielse skapte undring. Jeg utfordret meg selv ved å organisere studentene slik at både de og jeg var deltakere og observatører, og bevisste deltakere og observatører i undring, der studentene fortalte om, og forsket i, hendelser i praksis som hadde berørt dem. Ferdighetene mine i å stille åpne spørsmål, og hvordan oppmuntre studentene til mangfold i innholdselementene ble videreutviklet. Ved at studentene selv valgte episoder som hadde berørt dem, utviklet jeg ferdigheter som bidro til at studentene ble subjekt i egen kunnskapskonstruksjon.

- Periode 4 kjennetegnes av at jeg videreutviklet mine ferdigheter som lærer og aksjonsforsker. Det praktiserte som lærer er her hvordan jeg ut fra filosofisk fundert forståelse videreutviklet, organiserte og åpnet kommunikative rom sammen med studenter. Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet til ferdigheter, i det praktiserte, det verdibaserte i aksjonsforskning. Individets opprinnelige væren i verden, som er en væren i verden med andre i det intersubjektive rom, det etiske rom, ansvarlighetens rom, ble for meg nye retninger til å utvikle ferdigheter i undring der studentenes subjektive fortellinger møtte deltakernes observasjoner i rhizom.

Rhizom

Begrepet rhizom tolker jeg som et mellomrom eller fristed, som er åpent og sårbart for deltakernes overveielse, eller en fristilling til å belyse subjektivitet og prosesser som omhandler det å trene seg i subjektivitet. I samråd med kolleger organiserte vi oss i team for lærende fellesskap, i periode 1. Gjennom studiet i yrkespedagogisk FOU skjerpet jeg oppmerksomheten på utviklingen av mine lærerferdigheter og oppdaget hvordan lærende sirkler kan bidra til å utvikle kompetanse og ferdigheter i et arbeidsfelt. Ved å anvende begrepet rhizom, som tankemodell, ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, på lærende sirkler i selvrefleksjon, og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. Målet med fornyelsen var selvrefleksjon og kompetanseutvikling til nye læreplaner. Begrepet handlingskompetanse ble sentralt i forskning i et utvidet pedagogisk handlingsrom i seksjonen for husstell, som FOU i

praksis.[8] Her reflekterte jeg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U), og dermed innholdet i forsknings- og utviklingsprosessen. Jeg utviklet mine ferdigheter som lærer, men også mine ferdigheter i å undre seg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U).

- Periode 2 kan også karakteriseres som utvikling av rhizomisk praksis som lærer og forsker. De refleksive samtalene som var dokumentert med videoopptak, gav mulighet til aksjonsforskning i refleksjoner i oppsummering fra daglig praksis. Til meg som lærer sier studenter at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og de refleksive samtalene. Som lærer lærte dette meg at ferdigheten i å organisere oppsummering fra leksjoner i heimkunnskap erfarte studentene som noe av det viktigste i lærerutdanningen. Mappevurdering i periode 2 kan også forstås som refleksjon i rhizom, en rhizomisk praksis. Videre: Aksjonsforskning i organiserte samtaler er det jeg beskriver som rhizomisk praksis.[9]
- I periode 3 utvikler jeg mine ferdigheter som lærer ved å utforme årsstudiet i mat og helsefag, der emnet matpedagogikk er å se på som rhizom, og matkultur inneholder arbeidskrav der: Studentenes beskrivelser og forskning i matrelaterte emner anses som rhizomisk praksis, ved at studentene er subjekter i egen kunnskapskonstruksjon.
- Periode 4 kan beskrives som utvikling av ferdigheter i å praktisere rhizom. Å organisere, og åpne kommunikative rom rundt overveielse, sammen med studenter, er å se på som ferdighet i å praktisere rhizom

I ABER er rhizom et begrep og praksis for filosofi (Sumara & Carson, 1997). Begrepet rhizom, som A/R/T-ografi bygger på, gjør A/R/T/-ografi kritisk og radikal. Det er en ny måte å transformere ideen om teori som et abstrakt system for å praktisere filosofi; filosofisk praksis. Begynnelsen i rhizomisk praktisering i periode 5 var å visualisere hver opplevelse beskrevet i feltnotatene fra uken på kurset. Presentert sammenvevd og sammenkoblet ses mine erfaringer i metoden overveielser[10] som kroppslige opplevelser, som

---

8 Se side 261.
9 Side 262.
10 (Schwab, 1983).

framvekst av jordstengler av og i rhizom. Her beskrives praksis i rhizom transformert til tre former for fortellinger, transaktive bilder utdypet fra feltnotatene og erfart som en begynnende rhizomisk praxis, et rom for nye begynnelser. I periode 4 skjer det endringer: Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet som forskning i det praktiserte.

Det praktiserte henviser til filosofisk og verdimessig begrunnet praksis som lærere utøver, der rhizomiske relasjoner får strømme og samhandle fritt i rhizom. Måten å forstå rhizom på kan ligne på det som i den dansk versjon av beskrives av Biesta (2009) som det mundante rom, som et rom for nye begynnelser. Nye begynnelser i rhizom ble anvendt som perspektiv og metode for å undersøke hva jeg undret meg over og la vekt på i rommet der fenomener i undervisning kan få nye begynnelser. Intensjonen var ikke bare å bidra til nye begynnelser i studenters demokratiske danning, men like mye å bidra i studentenes praksis med tanke på innsikt i og videreutvikling av egen undervisningspraksis. Som metafor betyr nettopp rhizom en jordstengel som ligger i eller under jordskorpen med anlegg til å sette stengler, skudd og røtter til nye planter.

Rhizomiske relasjoner

- Gjennom to år i periode 1 ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. Ferdigheter i å undersøke praksisen i rhizomiske relasjoner innebærer at deltakerne er innforståtte med og lar ideene flyte fritt i overveielser.
- Periode 2: Fagplanen beskriver studentenes organisering i grupper på fire studenter. Gruppen var videre organisert i samhandling med tre andre grupper der samtaler om arbeidsoppgavene på slutten av arbeidsøkten var gjenstand for etterefleksjon, i rhizomiske relasjoner. Dette ble videodokumentert. Her utviklet jeg mine ferdigheter som lærer.
- Periode 3 preges også av arbeid med utvikling av ferdigheter i rhizomiske relasjoner. Jeg utviklet ferdigheter som veileder, fasilitator og moderator i overveielse med rhizomiske relasjoner.

- Periode 4 preges av videreutvikling av rhizomiske relasjoner der spørrende og etisk undring i kommunikative handlinger ble videreutviklet. De likeverdige og gjensidige relasjonene mellom deltakerne er rhizomiske relasjoner i subjektivering i rommet for nye begynnelser.

Connoisseurship

Ferdigheter som kunstner i aksjonsforskning er et mønster i de fire omtalte periodene. Sammen med forståelsen av connoisseurship, som Eisner (1991) beskriver som en metafor for vinsmakerens inngående kjennskap til vin, anvendes rhizom her som tankegods og organisering i samtaler, metasamtaler og meta-metasamtaler; handling som samlet danner det begrep som nå er omskrevet til å dreie seg om kunsten å forske i samhandling i lærerutdanning, også forstått som lærerkunst. I denne bruken er rhizom et uttrykk for likeverdige samtaler, som dokumentert på en kreativ måte kan danne dataunderlag for aksjonsforskning i lærerkunst, connoisseurship.

- Periode 1 – bilder
  Ulike bilder ble presentert i rapporten for å beskrive utviklingsarbeidet. Ett slikt bilde var «baller gjennom rom»[11]. Her viste jeg en kunstners ferdigheter i å synliggjøre og visualisere hvordan utspill og innspill i utviklingsprosesser i samhandling like gjerne kan fare forbi i luftrommet som at deltakerne valgte å fange ballene. Et annet bilde, «mann, mennesket gjennom rom», viste billedgjorte metaforer[12] på hvordan forskning i endringsprosesser og selvrefleksjonsprosesser kunne beskrives som «skanning i en elektronisk port på en flyplass». Tekst og bilder visualiserte en kunstners dokumentasjon av framstillingene som aksjonsforsker og lærer. Som kunstner i utdanning, en kjenner, connoisseur (Eisner, 2008, s. 63) i en kreativ prosess, ble bilde én skapt. Ikke å forstå som et maleri eller en tegning, men et muntlig-skriftlig bilde.

11 Se side 261.

12 Parsons (2007) beskriver kunst og metaforer, kropp og sjel.

- Periode 2 kjennetegnes ved at studentene skrev refleksjonsnotater som viste til kreative arbeidsmåter og løsninger på forholdet mellom innholdselementer og arbeidsmåter i lærerutdanningen i mat og helse.
- Periode 3 kjennetegnes av den kreative utviklingen av lærerutdanningsemnet matpedagogikk, som inkluderer innholdselementer, og kreative arbeidsmåter for å klargjøre forholdet mellom pedagogiske tilnærminger og faglig innhold.
- Periode 4 preges av tverrfaglig tilnærming til kreative studentaktive læringsmåter i allmennlærer- og barnehagelærerutdanningen, der jeg videreutviklet mine ferdigheter som lærer, kunstner og aksjonsforsker.
- Periode 5. Begrepene fra A var perspektiver, metoder og resultater til nye forståelser av hvorfor og hvordan A/R/T-ografi gav mening og utviklet mine ferdigheter som lærer. Kunnskapskonstruksjon om praksis skjedde gjennom refleksjon, og gjennom metarefleksjon mellom rhizomiske relasjoner i modifiserte flerstegsintervju i aksjonsforskning.

Metodikken jeg utviklet rundt overveielser, kan beskrives som følgende:

Å overveie praksis.
Organisert i to parallelle sirkler samarbeidet studentene og jeg i faglige læringsfelt. Målet var å koble teoribasert kunnskap til personlig kulturell kunnskap, og å sammenholde disse med undervisningserfaringer. Sammenkoblingene var ment å skape nye begynnelser for å forbedre undervisningsferdigheter for studentene i egen praksis. I arbeidet ble «ruten fra praksis til det praktiske» studert. Det omhandlet å føle, observere, forske og utvikle mat- og kulturfag, og ulike pedagogiske disipliner der lærertenkning og praksis var tema. Ideer om lærertenkning fikk studentene i skole og barnehage til å snu seg til subjektivering i observasjoner fra en bevisst praksis, og dermed bevissthet i praksis ved filosofiske overveielser. Metoden var hverken induktiv eller deduktiv, den var eklektisk (Schwab, 1969). Denne eklektiske praksisen med å overveie begrunnes her filosofisk. Ideen var å stille seg spørrende (Dewey, 1929), der studentene og jeg undret oss sammen. Denne eklektiske praksisen i undervisning, utviklet i 6 trinn, kalte jeg: å overveie praksis.

Connoisseurship forstås her som å være lærer i overveielser i eklektisk praksis. I denne forståelsen ble modifiserte trinn i aksjonsforskningen utviklet. Den gikk via metarefleksjon over fire perioder der A fra A/R/T-ografi har hjulpet meg å utvikle mitt connoisseurship; min filosofiske praktisering og utvikling av forståelse av veien fra praksis til det praktiserte, og dermed mine ferdigheter som lærer.

Rhizomisk praxis

Erfaringene og resultatene fra forskerkurset ABER ble anvendt for å undersøke og forske på egen undervisningspraksis. Dette utledet jeg til rhizomisk praxis. Begrepet utledet jeg fra forståelsen av det Schwab (1983, 1969) beskriver som «the Practical». Dette forstås som det praktiserte i undervisning, altså verdibasert undervisning på veien fra praksis i undervisning til det praktiserte som jeg beskriver som rhizomisk praxis. «Utdanningens vidunderlige risiko» og rom for nye begynnelser (Biesta, 2014), forstår jeg som subjektiv kunnskapskonstruksjon, her i rommet mellom identitetene aksjonsforsker, lærer og kunstner.

Jeg har undersøkt mine ferdigheter der rhizom (Irwin, 2008) forstås som filosofisk praksis i eget arbeid. Rhizomiske relasjoner og connoisseurship (Eisner, 2008) forstås som en kunst i rom for nye begynnelser (Biesta, 2014). I denne forståelsen plasserte jeg tilnærmingen til A i A/R/T-ografi i det jeg beskriver som et postkvalitaivt rom for nye begynnelser. Her møter ulike filosofier og praksiser de lærende i grunnlaget for kunnskapskonstruksjon og mine ferdigheter som aksjonsforsker i egen praksis. Min utledning av begrepet rhizomisk praxis, skjer som ledd i utvikling av metodologi og ferdigheter som lærer i 5 tidsperioder.

Først ble handlingene på ABER-kurset beskrevet. Jeg erfarte og undret meg i 11 handlinger fra kunstnerens autoetnografiske posisjon, der jeg ble kjent med begreper fra kunsten.

Jeg så at kunstnerens tilnærming i A/R/T-ografi kan hjelpe meg til å forbedre ferdigheter som lærer. Ved å omdefinere og endre egen forståelse av sjangre i tekster og dokumentasjon, tilføres egen aksjonsforskning nye perspektiver som uttrykker hvordan og hvorfor lærerferdigheter utvikles. Relasjonen mellom begrepene praksis og det praktiserte plasseres

i ansvarlighetens rom, i skjæringspunktene mellom det subjektive i Schwabs utlegninger om overveielser som møter Deluzes og Guatris filosofi i rhizom og rhizomiske relasjoner,. … og Eisners utlegning om ferdigheter i connoisseurship, samt Barones utlegninger om kunstneren. Dette kan forstås som kvantesprang i utvikling av lærerferdigheter i treenighet mellom kunstner, lærer og aksjonsforsker som ferdigheter i connoisseurship. Slike ferdigheter omhandler subjektivering i studentenes undervisningskunnskap. Å forske i ferdigheter for å utvikle undervisning og kunnskap i lys av posthumanistisk filosofi og postkvalitative tilnærminger, kan omfatte connoisseurship som utgangspunkt for nye begynnelser i samhandling mellom kunstneren, læreren og forskeren.

A/R/T-ografi er et komplekst begrep som viser til arbeidsmåter som kan bidra til utvikling av ferdigheter som lærer og i forskning; connoisseurship (Eisner, 2008, s. 63) i lærerutdanningen. Connoisseurship som kunnskap om kunsten og ferdigheter i kunsten, angår innholdselementer i emnet pedagogikk og i det praktiskestetiske faget mat og helse. Det kan forstås på flere måter. Her omhandler det kunsten og ferdigheter analysert og drøftet fra fem utvalgte perioder i mitt arbeid for å forske på utvikling av mine ferdigheter som lærer og lærerutdanner. Denne subjektive tilnærmingen vil i aksjonsforskning kunne ha overføringsverdi til ulike områder i lærerutdanning, og er dermed en interessant måte å arbeide på som lærer, forsker og kunstner i egen kunnskapsutvikling. Jeg har forsket i egen praksis i lys av det som nå beskrives som *rhizomisk praxis.* Begrepet ble utledet av begrepene rhizom og the Practical (det praktiserte), altså endepunkt på veien fra praksis til det praktiserte. Det gjelder filosofisk og verdimessig begrunnet lærerarbeid, der rhizomiske relasjoner strømmer fritt i rhizom. Deltakerne lærer av hverandres praksis i ansvarlighetens rom. Denne måten å forstå rhizom på ligner det som Biesta (2009) i den danske versjonen beskriver som det mundante[13] rommet. Deluze (Irwin et al., 2006) anvendte rhizom som beskrivelse av fenomenenes tilblivelse og deltakernes overveielser. Dette har jeg brukt for å beskrive en nybegynners vei inn i et forskningsfelt under utvikling, i A/R/T-ografi der oppmerksomheten min var om A, Artist, og om

13 Mundant (Skjervheim, 1996).

hvordan ferdigheter innen kunst og begreper fra kunstbasert forskning kan bidra til å utvikle ferdigheter som lærer.

Referanser

Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskait & E. Grace (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 95–109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Biesta, G. J. J. (2014). *I utdanningens vidunderlige risiko.* Oslo: Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid* København: Unge Pædagoger.

Chanmann-Tylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (s. 3–15). New York: Routledge.

Dewey, J. (1929). Escape from Peril. I *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action* (s. 3–25). New York: Minton, Balch & Company.

Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research, 6*(5), 832–840.

Eisner, E. (2008). Present tensions in arts-based research. I M. Cahnman-Tylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice.* (s. 16–25). New York: Routledge.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.

Finley, S. (2003). Arts-based inquiry in QI: Seven years from crisis to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, *9*(2), 281–296.

Habermas, J. (1986). *Knowledge and human interest.* Polity: Cambridge.

Hummelvoll. J. K. (2008). The multistage focus group interview – a relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning, 10*(1), 3–14.

Iftode, C. (2013). Foucault's idea of philosophy as 'care of the self': Critical assessment and conflicting metaphilosophical. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *71,* 76–85. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.011

Irwin, R. L. (2008). A/r/tography. I L. Given (Red.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 26–29). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Irwin R. & Springgay S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I M. Cahnman- Tylor & R. Siegesmund. *Arts-based research in education: Foundations for practice.* (s. 103–119). New York: Routledge.

Irwin, R. L., Beer, Springgay, R., Grauer, S., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, *48*(1), 70–88.

Johansen, J. B. (2000). *"Du berga livet på kar`n", mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*. Luleå: Doktoravhandling. Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.

Johansen, J. B. (2017). *Hva innebærer et retrospektivt forskerblikk og hvilke verdier bringer denne metoden inn i samfunnsforskningen?* Hentet fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/retrospeksjon-som-vitenskapelig-forskningsmetode/

Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: A methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *29*(4), 445–466.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 271–330). Thousand Oaks: Sage.

Kitzinger, J. (2005). Focus group research: Using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings. I I. Holloway (Red.), *Qualitative research in health care maidenhead* (s. 56–70). Open University Press.

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fakta om ny, femårig grunnskolelærerutdanning. Hentet 15 mai 2020 fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/

Leming, T. (2009). Hvor ble jeg av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage: London.

NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/

Parsons, M. (2007). Art and metaphor, body and mind. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 533–542). Dordrecht: Springer.

Reason, P. (1998). Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in Cultures, Organizations and Societies, 4*(2), 147–167.

Reid, W. (1991). *The idea of the practical.* Hentet fra http://condor.depaul.edu/ppereira/courses/reid.1.htm

Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School review*, *78*(5), 1–2.

Schwab, J. J. (1983). The pactical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, *13*(3), 239–265.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, Gouzouasis, R. L. P. &. Grauer K. (2006). Arts based educational research dissertation: Renewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 29*(4), 1223–1270.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar.* Oslo: Aschehoug.
Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Hentet fra = https://ebookcentral-proquest-com.eazy.uin.no/lib/nord/reader.action?docID=479606&query=
Sumara, D. & Carson, T. (1997). *Action research as a living practice.* New York: Peter Lang.
Sæverot, H. (2011). Pedagogisk tid og individualisering. *Utbilding & Demokrati, 20*(3), 113–134.
Thuv, S. (1992). *Kollegalæring og handlingskompetanse, skolekultur og skoleutvikling.* Nordisk påbyggnadsutbildning i pedagogik, med inriktning mot FOU. Gøteborg Universitet.
Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. Nordic early childhood education research journal*, *1*(1), 1–15.
Whitehead, J. (2014). *Draft submitted for the Sage handbook of action research on 'the skills of the practice of helping students to find their first person voice in creating living-theories for education.* Hentet fra: https://www.actionresearch.net/writings/jack/jwsagearhandbook2014.pdf
Østern T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education,* 5(1), 7–27.

KAPITTEL 10

Drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning – å øve på framtida

Anne Eriksen og Tove Leming
UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we ask how drama and theatre can be a useful approach to action research processes. We focus on interventions, using teacher education as an arena for development. The empirical point of view is based on several research and developmental projects over years, together with two examples from recent developmental work. Our theoretical framework is based on theories of learning and transformation, as well as various perspectives on action research. The connection and similarities between drama and theatre and action research, will also be discussed in this chapter.

Keywords: role-play, image theatre, future scenarios, research partnership

Innledning

Det er mange likhetstrekk mellom aksjonsforskning og drama/teater (Eriksen, 2009; O'Toole, 2006). Aksjonsforskning er framoverrettet i sin natur, og hele tida på jakt etter forbedringer (Tiller, 2017). Disse kvalitetene gjelder også mange uttrykksformer innen teater (Boal, 1985; Engelstad, 2001). I begge felt kreves engasjement, innlevelse og tilstedeværelse. Dette er bakgrunnen for dette kapittelet hvor vi diskuterer drama og

Sitering av denne artikkelen: Eriksen, A. & Leming, T. (2020). Drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning – å øve på framtida. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 10, s. 281–301). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch10

teater som tilnærming i aksjonsforskningen. Vi fokuserer på fiksjonens muligheter og fortrinn når det gjelder utprøving av realistiske situasjoner i yrkeslivet, og hvordan deltagelse i dramatiske spill kan bidra til utvikling og forbedringer av studentenes læringsrom og utdanningsforskernes undervisningspraksis.

Vi baserer diskusjonen på våre erfaringer med dramafaglige læringsaktiviteter i flere forsknings- og utviklingsprosjekter. Disse er primært knyttet til utdanning av lærere og utvikling av læreridentitet, hvor et av målene er endringer forstått som bedre innsikt i hva lærerrollen innebærer. En gjennomgående diskusjon i norske lærerutdanninger handler om integrasjonen mellom teori og praksis, og hvordan denne sammenhengen her kan forbedres. Hiim (2017) diskuterer mangelen på profesjonsrelevans og indre sammenheng i utdanningen, og argumenterer for at lærerutdanningene bør struktureres rundt autentiske utfordringer som studentene vil møte på både i praksis og som ferdige lærere. Dette er et viktig perspektiv, og det å ta i bruk ulike typer dramatiske spill for å skape slike utfordringer kan være et viktig supplement og forberedelse til den læringen studentene får i praksis. I prosjektene intervenerer vi i situasjoner, der studentene må prøve ut ulike perspektiver. Denne intervenerende prosessen er gjenkjennbar i aksjonsforskningen.

Vi vil innledningsvis presentere vår plassering innenfor aksjonsforskning, med søkelys på fremtidsverksted og bruk av begrepet utopisk aksjonsforskning (Kalleberg, 1992; Schwencke, 2017), samt aksjonsforskeren som del av et forskende partnerskap (Tiller, 2006, 2017). Forskning og utdanning handler i stor grad om demokrati og medvirkning. Dette får dermed også betydning for forskerens rolle i et forskende partnerskap. Som forsker, lærer og veileder må vi arbeide for at frirommet blir størst mulig for studentene, slik at de ikke knytter slike aktiviteter til for eksempel vurderinger. Vi berører også det emosjonelle og etiske aspektet ved dette og fokuserer så på bildeteater og rollespill og hvordan disse teatermetodene kan være tilnærminger i aksjonsforskningssammenheng. Læringsprosesser i et aksjonsforskningsprosjekt kan betraktes som en transformasjon, som igjen fører til endring av praksis. Denne endringen foregår i en relasjonell, emosjonell og samfunnsbetinget kontekst (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). Vi presenterer deretter vår tidligere forskning på

området og funn som danner grunnlaget for dette kapittelet. Til slutt diskuterer vi to eksempler hvor vi bruker *bildeteater* og *rollespill* for å *øve på framtida* og for å forestille seg hva det innebærer å være lærer i konkrete situasjoner.

Lærere og studenter som forskende partnerskap

Aksjonsforskning som forskningsparadigme vil generelt medføre aktive roller i forskningsprosessen fra både deltager og forsker. I den klassiske aksjonsforskningstilnærmingen har forskeren i utgangspunktet innflytelse og delaktighet i både valg av problemstilling og igangsetting av endringer for å få til utvikling. Innenfor PR (Participative Research) gis forskeren enda mer rom, delvis drevet av ideologisk forankring og tanker om aksjonsforskning som bevisstgjørende og frigjørende prosesser (Fals Borda, 2001; Freire, 1970/2006). I sin artikkel om aksjonsforskningens epistemologiske og metodiske utfordringer viser Levin (2017) noe av bredden i aksjonsforskningstilnærmingen når det gjelder omfanget på forskerens deltagelse. En fellesnevner er at forskeren i aksjonsforskningsprosjekter vanligvis forsker sammen *med,* og ikke *på,* deltagerne. Deltager og forsker kan sammen utgjøre et *forskende partnerskap*, og denne relasjonen er et viktig element i aksjonsforskningsideologien. Aksjonsforskning er i sin natur en demokratisk tilnærming. Å være aksjonsforsker innebærer, slik vi velger å se det, å dele noen grunnleggende perspektiver på demokratiske verdier og forpliktelser som dreier seg om medvirkning. Dette er også et viktig premiss for oss som underviser i høyere utdanning; vi arbeider tett sammen med studenter med det formål å øke deres læringsutbytte, og å styrke deres faglige og personlige utvikling. Som lærerutdannere og forskere inngår vi i en relasjon hvor studentene er i en aksjonslæringsprosess, forstått som *perspektivbrytninger* og *perspektivmøter* og som kontinuerlige og systematiske lærings- og refleksjonsprosesser (Tiller, 2006, 2017). Vi lærere er ansvarlig for denne prosessen; vi legger til rette for slike perspektivbrytninger og perspektivmøter gjennom bruk av metoder fra drama- og teaterfaget, for å belyse viktige profesjonsutfordringer som ligger i lærerrollen. Aksjonslæring foregår gjennom grundige og kritiske refleksjoner i større fellesskap, med

det formål å forbedre praksis. Aksjonslæringens syklus dreier seg om plan, aksjon, observasjon og refleksjon, noe vi viser seinere i konkrete eksempler.

Som forskere på egen undervisning har vi som lærere også et aksjonsforskningsblikk på samme prosess. Målet vårt er ved hjelp av vitenskapelige metoder å forbedre egen undervisning, og vi gjør dette gjennom aksjoner og deretter ved systematisering av innsamlet empiri. En vitenskapelig tilnærming innebærer også krav om dokumentasjon, validitet og publisering. I dette partnerskapet, som består av lærerutdannere og lærerstudenter, ligger det også noen metodiske og etiske utfordringer. En av disse handler om medvirkning. Vi nevnte ovenfor at aksjonsforskning (og aksjonslæring) er demokratisk i sin natur. Medvirkning og demokratisk deltagelse er også grunnleggende premisser på alle nivå i norsk utdanning, noe som medfører et ansvar hvor vi må gi studenter muligheter til å delta som likeverdige deltagere. Dette kan være et dilemma når vi bruker læringsaktiviteter som er planlagt med et høyt detaljnivå. Hvor er medvirkningsaspektet i dette når studentene må forholde seg til ferdige rollekort og instruksjoner i et rollespill? I hvor stor grad skal de kunne delta i selve planleggingen av spillene? Ofte har vi som lærere klare formål med rollespillet, og ideer om hvordan vi skal komme dit, basert på egen erfaring og kompetanse. Det ligger også oppgaver i vårt mandat som lærerutdannere. Vi kan ha behov for å tilbakeholde informasjon om selve gjennomføringen av rollespillet, for å oppnå mest mulig autentiske situasjoner. For oss vil det viktigste være at studentene medvirker i refleksjonene og diskusjonene som foregår omkring spillene, både før, under og etter. Selv om oppleggene er utviklet av oss lærere, er vår erfaring at valg av situasjoner som spillene handler om, gjerne er knyttet til temaer som studentene ønsker å utforske videre.

En utfordring ligger i det asymmetriske forholdet i relasjonen lærer–student. Vi skal som lærere også bidra til vurdering av studentene, og studentene ønsker etter all sannsynlighet å bli sett på en positiv måte av oss. Dette kan legge føringer på samarbeidet, og målet må være at det frirommet studentene har, ikke begrenses av de ulike rollene vi innehar i partnerskapet.

En annen faktor som kan spille inn, både metodisk og etisk, er at det for noen studenter er vanskelig å arbeide med dramatiske spill, som for eksempel rollespill. Det kan gi negative assosiasjoner, og kanskje til og med reservasjon når det gjelder å delta. Dette kan ha mange årsaker som er umulig å ha oversikt over, men det er viktig at vi som igangsettere av slike aktiviteter tar hensyn til dette og viser respekt for våre medforskende studenter. Hvis vi ikke gjør det, kan en slik situasjon gi studentene en følelse av avmakt i en relasjon hvor læreren «karaktersetter» innsatsen til studenten. Vårt mål er myndiggjøring av studentene, ikke tilbaketrekking. Å bruke drama- og teaterfaglige metoder i form av rollespill og bildeteater kan skape engasjement og innlevelse. For de fleste studentene fungerer dette bra, men i noen tilfeller får vi det ikke til. Med bakgrunn i disse utfordringene vurderer vi at de forskende partnerskapene som utgjøres av lærerutdannere og lærerstudenter, kan ha noe ulike målsettinger og begrensninger, men har felles søkelys på forbedring av praksis, enten det dreier seg om bedre læring eller dokumentert forskning.

Utopi og framtidsverksted – å øve på framtida

I vår tilnærming til forskning stiller vi konstruktive forskningsspørsmål, og vi bruker Kallebergs tre typer av forskningsdesign som håndterer slike spørsmål (Kalleberg, 1992). Det dreier seg om et intervenerende, et varierende og et utopisk opplegg. Mens det intervenerende opplegget omhandler hvordan forskeren selv griper inn i det feltet som skal forskes på, er det å lære av de ulike variasjonene som finnes rundt et fenomen, og å bruke erfaringene på en ny situasjon sentralt i det varierende opplegget. Men særlig interessant for våre prosjekter er ideen om det utopiske opplegget, om *imaginasjon*. I et utopisk opplegg forestiller man seg en *forbedret situasjon,* og en del av prosessen omhandler hvordan man kan bevege seg mot denne situasjonen. Dette opplegget har dermed en handlingsdimensjon; deltagerne blir utfordret til å tenke: *Hvordan kommer vi dit? Hva må til?*

En tilnærming innenfor aksjonsforskning som vi inspireres av, er fremtidsverksted (Schwencke, 2017; Tofteng & Husted, 2011). I fremtidsverkstedet vektlegger man skapelsen av frirom, noe som gir en mulighet til å

styrke det som kalles sosial fantasi. Her skal deltagerne kunne forestille seg løsninger som er uavhengige av maktstrukturer og kritikk i rommet. De skal tenke fritt og uavhengig over hvordan man kan løse utfordringer, og diskutere og prøve ut alternative handlingsmåter. Dette er en arbeidsform som er forankret i kritisk teori, hvor refleksjon og kritisk tenkning om hvordan undertrykkende strukturer virker, står sentralt. Innenfor tradisjonen Critical Utopian Action Research er handlingsdimensjonen tydelig, og mer demokratiske strukturer prøves ut og reflekteres over, gjennom f.eks. bruk av fremtidsverksteder. Schwencke (2017) viser i sin forskning om yrkespedagogisk utviklingsarbeid et eksempel på hvordan et fremtidsverksted kan organiseres i et forløp som går i tre ulike faser. De grunnleggende spørsmål som stilles deltagerne (studentene) i kritikkfasen, omhandler hvordan man ser verden rundt seg, hva er utfordringene? Deretter går man inn i en utopisk fase, hvor man forestiller seg hvordan verden skal se ut. I denne fasen er frirommet viktig (Schwencke, 2017, s. 368). Den siste fasen omhandler realisering; hva skal til for at verden skal bli som vi ønsker? Denne tilnærmingen samsvarer med vår tenkning om å bruke fiksjon som verktøy for å forberede seg på realistiske situasjoner i et framtidig yrkesliv, eller sagt på en annen måte; å øve på framtida.

Engasjement og innlevelse – emosjoner som fellesnevner

For å være i stand til å gå inn i prosesser som beskrevet ovenfor kreves engasjement, empati og innlevelse. Med andre ord må den emosjonelle dimensjonen i forskningen være til stede og anerkjent som en faktor som har betydning. På samme måte som emosjoner spiller en rolle i drama og teater, er de viktige i aksjonsforskning. Starrin (2009) viser i sitt arbeid rundt emosjonenes plass i forskning og utdanning at måten vi som forskere ivaretar den emosjonelle dimensjonen i forskningsarbeidet, har betydning for de resultatene vi får. Igangsetting av aksjoner gjøres ikke i et vakuum, det gjøres i en kontekst med aktører som også uttrykker glede, irritasjon, engasjement, lettelse, frustrasjon, sinne osv. En aksjon utvikles og igangsettes av forskere som også påvirkes av emosjoner, noe som kan ha betydning for resultatet (Jakhelln, Leming & Tiller, 2009). Det samme

gjelder det å gå inn i drama- og teaterforløp; hvordan resultatet ser ut til slutt, vil også avhenge av de enkeltes aktører emosjonelle utgangspunkt (Eriksen & Leming, 2007; Eriksen, 2009). At anerkjennelse av emosjonenes betydning utelates, gir et ufullstendig bilde når det gjelder å forstå læringsprosesser (Illeris, 2012, 2013). Mye tyder på at dette også er tilfelle når det gjelder å forstå prosesser innenfor forskning (Jakhelln, Leming & Tiller, 2009).

Drama og teater – aksjonsforskning

Aksjonsforskning er ofte brukt i drama og teaterforskning (Eriksen, 2009; Mienczakowski & Morgan, 2001). Fels uttrykker det å utforske gjennom drama på denne måten: «Engaging in performative inquiry through improvisational performances such as role drama invites participants and researcher to explore environments, issues, concerns, actions, in role through embodied play and reflection» (Fels, 2011, s. 341). Rasmussen (2012) fremhever koblingen mellom aksjonsforskning og kunstbasert forskning, da man i begge tilfeller søker å formgi en idé eller endre et fenomen eller en del av virkeligheten gjennom aktiv utforskning (Rasmussen, 2012, s. 29). Ifølge O'Toole (2006) kan en av grunnene til at aksjonsforskning brukes i drama og teater, være at vi gjennom fiksjonen kan utforske hvordan verden kunne vært om ting var annerledes, og at drama og teater viser oss en alternativ virkelighet i stedet for bare å speile den reelle virkeligheten. Dette samsvarer med Kallebergs (1992) tanker om det utopiske opplegget, og med fremtidsverksted som aksjonsforskningstilnærming.

Det finnes flere eksempler på hvordan tilnærminger fra drama- og teaterfeltet inngår i aksjonsforskning. Guhathakurta (2011) viser fra sine erfaringer i Bangladesh hvordan bildeteater og interaktivt teater er en tilnærming for at deltagerne i et utviklingsprosjekt skal få større grad av medbestemmelse i prosessen. Tofteng og Husted (2011) viser også til anvendelsen av drama og teater i to konkrete prosjekter med arbeidsledige i Danmark. Her brukes teaterbasert aksjonsforskning til å løfte frem og tydeliggjøre kunnskaper, erfaringer og visjoner som de arbeidsledige innehar, men som ikke kommer fram i andre sammenhenger. Disse

erfaringene og visjonene blir iscenesatt og spilt ut av profesjonelle skuespillere, og som publikum til forestillingene ser de arbeidsledige seg og sin posisjon i et annerledes perspektiv enn før. Conrad (2004) anvender forumteater i et forskningsprosjekt om og med risikoutsatt ungdom, og Quinlan (2010) bruker deltagende teater med helsepersonell med søkelys på mobbing på arbeidsplassen. Et annet eksempel er arbeidet til Paulsen og Andersen (2018), der de ser på sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og en proaktiv klasseledelse.

Bildeteater og rollespill i aksjonsforskning

Bildeteater og rollespill er to eksempler på hvordan drama og teater kan være en tilnærming i aksjonsforskning. Bildeteater er en visuell teaterform som fokuserer på kroppen som kommunikasjonsredskap. Deltagerne former stillbilder med seg selv som figurer i bildene, og illustrerer sin forståelse og tolkning av et tema, en situasjon eller et problem. Det inngår minimalt med ord i arbeidet med bildeteater, og man kommer raskt inn til kjernen i et tema. Det å uttrykke essensen av en handling i en tekst med et kroppslig, billedlig uttrykk gir en annen fordypning enn tradisjonell samtale, og bildene kan fungere som et alternativ og/eller supplement til et verbalt uttrykk eller en verbal diskusjon (Engelstad, 2001). Stillbildene blir bearbeidet og fordypet på ulike vis. Den brasilianske teaterregissøren og -pedagogen Augusto Boal har utviklet mange forskjellige bildeteaterteknikker (Boal, 1992). En av dem går ut på å forandre det han kaller *undertrykkelsesbilde* til i*dealbilde*, for på den måten å visualisere hvordan man kan endre en uønsket situasjon til en ideell situasjon. En annen bildeteaterteknikk handler om å forsterke et *undertrykkelsesbilde* ved å legge til bevegelse, rytme eller tankemonologer til karakterene i det. På denne måten kan man få en idé om årsaker til eller følelsene forbundet med et fenomen eller en situasjon. Boal trekker frem at å anvende teatermetoder på denne måten produserer en ny form for forståelse ved å hjelpe subjektet til å føle og til å forstå, ikke bare gjennom intellektet, men også gjennom sansene (Boal, 1985, 1992). Å skape aktivt engasjement og få publikum til å delta som aktører er en hovedintensjon i alle av Boals teaterformer. Temaene og situasjonene må

derfor være aktuelle og engasjerende, slik at tilskuerne kan identifisere seg med situasjonene og personene som fremstilles i spillene, uten at de trenger selv å ha opplevd de situasjonene som vises. Identifikasjon er en forutsetning for å kunne overføre erfaringene fra spillenes fiksjon til den reelle virkeligheten (Boal, 1985). Tanken er at det som prøves ut i eksempelvis bildeteater, skal gi deltagerne en opplevelse av at man selv kan gjøre noe for å få til forandring. Boal var opptatt av at teater ikke skal underholde, men også bidra til at mennesker blir klar over at de må forme sin egen framtid. Som han selv har uttrykt det på et kurs avholdt i Oslo, hvor en av forfatterne deltok: «We will never have a perfect society, but we can have a better one. We can't just wait for it to happen, but we have to make it happen.» Hans mål var å gi publikum kraft til å aksjonere ved å velge relevante temaer og teaterformer som ville oppmuntre dem til å delta aktivt i spillene. Boals teorier er nært beslektet med Paulo Freires kritiske pedagogikk. Freire forbindes gjerne med begrepet *empowerment*, som nettopp handler om å myndiggjøre mennesker og å gi dem kraft til å forme sine egne liv (Freire, 1970/2006), og Boals teatermetoder er konkrete eksempler på hvordan man kan trene på dette. For å få til en endret handling kreves det at man forandrer sin innsikt og sine holdninger, noe som Mezirow (2006) beskriver som en transformasjon av meningsperspektiver og meningsskjemaer. I våre konkrete eksempler med bildeteater handler det om en endret forståelse både av årsakene til en uønsket situasjon og av hva som skal til for å forandre den.

Rollespill er en samlebetegnelse for mange ulike typer spill, der deltagerne agerer i rolle som andre enn seg selv. I skuespill er hensikten at de som spiller roller, viser noe for et publikum, mens i rollespill er de som spiller rollene og deres opplevelser og erfaringer i spillet, i fokus. I undervisningssammenheng er rollespill som regel improvisasjon, uten noe ferdigskrevet manus og der deltagerne spiller en rolle i en tenkt, men sannsynlig situasjon, og der hensikten er å få forståelse og ferdigheter innenfor et tema (Gaarder, 2003). Å delta i rollespill krever ikke skuespillerferdigheter, men deltagerne må kunne identifisere seg med en karakters meninger og holdninger og kunne «step into an imaginative world» (O'Toole & Haseman, 1986, s. 3). I rollespill må de bruke sine følelser og forestillingsevne for å forstå en rolle, og ved å forsøke å forstå en

fiktiv karakters valg og handlinger kan man også oppnå forståelse for ens egne handlingsmuligheter i lignende situasjoner i det virkelige livet (Courtney, 1988). Slik kan det å bruke rollespill også forstås som en måte å øve seg på framtida.

Hvordan kan vi studere det som skjer i studentetens økte bevissthet om lærerrollen? En mulighet vil være å se på dette i lys av teorier om *transformativ læring.* En viktig premiss for å forstå læring er å akseptere at våre studenter ikke er «tomme bokser», slik også Freire i sin tid beskrev det, men har egne reflekterte erfaringer (Freire, 1970/2006). Denne erkjennelsen var viktig for Mezirow, som med utgangspunkt i erfaring med voksnes læring var opptatt av det transformative elementet i læring. Dette innebærer en antagelse om at den lærende vil skape mening i læringsprosessene gjennom de erfaringer hun allerede har, og læring handler om å gjøre den lærende bevisst på de *referanserammene* som eksisterer. Referanserammer er strukturer av kultur og språk, de begrenser og former vår oppfattelse, tankemønster og emosjoner. De innehar to dimensjoner, hvor den ene, *habit of mind*, er *meningsperspektiver* som er de overordnede rammer for hvordan vi danner vår mening. Disse blir til igjennom vår oppvekst, og bestemmer, på både bevisste og ubevisste måter, våre oppfattelser, forståelse og innstilling til fenomen generelt.

Den andre dimensjonen, *point of view,* også kalt *meningsskjemaer*, omhandler hvilke konkrete holdninger, ideer, verdier og atferd vi har, basert på våre meningsperspektiver (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). I en læringsprosess hvor man erfarer at ny innsikt og kunnskap ikke stemmer overens med ens opprinnelige referanseramme, vil kritisk refleksjon bidra til å skape transformative prosesser. I en slik prosess er det å vurdere og bli bevisst, samt å reflektere kritisk over egne meningsperspektiver, en viktig del.

Mye tyder på at transformativ læring også kan bidra inn i forståelse av prosesser i lærerutdanningene generelt, noe Hatlevik viser i sin review-artikkel (Hatlevik, 2018). Hun refererer til flere empiriske studier hvor transformative læringsaktiviteter blir brukt, og viser også at dette kan bidra til å fremme kritisk refleksjon rundt egen og andres profesjonsutøvelse. Et av de kompetanselementene hun trekker fram, er forståelsen av skolens oppgave og lærerens rolle.

For våre studenter er framtida knyttet til det å møte et nytt yrke, og til å utvikle sin identitet som lærer. Vårt ønske er at denne prosessen skal starte tidlig i utdanningsforløpet, og at de allerede første studieår kan få øve seg på denne rollen.

Drama og teater i aksjonslæring og aksjonsforskning – våre eksempler

Forskningsspørsmålet vårt må sees på bakgrunn av tidligere FoU-arbeid gjennomført med egne studenter. Vi har brukt forskjellige former for spill i ulike kontekster. Vi presenterer her noen av FoU-arbeidene vi har gjennomført, hvor vi har brukt teknikker og metoder fra drama- og teaterfaget for å igangsette refleksjon og endring.

I et av våre arbeid undersøkte vi hvordan kan man bygge bro mellom teori og praksis i lærerutdanningen ved bruk av ulike typer rollespill. I arbeidet til Eriksen, Larsen og Leming (2015) viser vi til tre forskjellige undervisningsopplegg i ulike fag der studentene fikk øve seg på framtidige utfordringer i læreryrket. Ett av rollespillene var arrangert som et møte mellom representanter fra skolen og et foreldrepar. Bakgrunnen for spillet var ulik oppfatning om barneoppdragelse, med utgangspunkt i ulike kulturelle ståsteder. I rollespillet hadde studentene roller som rektor, lærer, far og mor, som ble reflektert over i plenum og diskutert i etterkant. I et annet opplegg øvde de seg på utfordrende elevsamtaler. Her skulle de ta perspektiver både til elev og lærer for å forstå dynamikken i en slik samtale. Det tredje var et forumteaterspill om å være klasseleder i en utfordrende klasse. I forumteater vises et spill for publikum der hovedpersonen opplever en eller annen form for nederlag. Spillet gjentas, og publikum får gripe inn og bytte ut hovedpersonen for å prøve å oppnå en annen slutt enn den opprinnelige. På denne måten fikk studentene (publikum) mulighet til å prøve ut en klasseleders alternative handlinger og reflektere over dette underveis. Våre funn i dette prosjektet er at studenters engasjement øker, og at forumteater og ulike former for rollespill kan brukes til å minske gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Eriksen, Larsen & Leming, 2015).

I et prosjekt fokuserte vi på bruk av bildeteater for å utvide studentenes forståelse av det å være fattig (Eriksen & Leming, 2007). Studentene fikk i

oppgave å lage stillbilder ut fra konkrete situasjoner der noen befant seg i en avmaktsposisjon, eksempelvis flyktninger på flukt fra krig. De utviklet deretter nye bilder for å visualisere hvordan man kan endre en uønsket situasjon til en ideell situasjon (Eriksen & Leming, 2007). Bildene ble så fordypet ved at det ble lagt til tankemonologer og bevegelse til karakterene for å fylle bildene med mer informasjon. En av oppgavene de fikk var å endre *undertrykkelsesbildet* til et *idealbilde* de fleste kunne enes om. Hvordan starter en endring, hva er den første og de neste bevegelsene som må gjøres for å få til det ønskede bildet? Den personen som befant seg i avmaktsposisjonen, tok det første initiativet til forandring. Endring av uønskede situasjoner skjer også i virkeligheten på denne måten, da undertrykkerne aldri selv vil gi opp undertrykkingen (Boal, 1985; Eriksen & Leming, 2007).

Vi har også utforsket hvordan forumteater kan være en aksjonsforskningsstrategi, og sammenlignet fasene i en deltagende aksjonsforskningsprosess med fasene i forumteater. I artikkelen til Eriksen (2009) er det eksempler på hvordan forumteater har inngått i aksjonsforskning, og diskusjonen omhandler flere ideer til hvordan forumteater kan bidra i lærings- og endringsprosesser i skole og lærerutdanning.

Utgangspunktet for arbeidet av Leming (2016) er å forstå læringsprosessen i bruk av rollespill. Som et eksempel brukes et konkret rollespill arrangert i lærerutdanningens samfunnsfag innenfor temaet familie, seksualitet og samliv. Studentene utviklet og organiserte selv ulike rollespill som de brukte som grunnlag for refleksjon og diskusjon. Denne prosessen ble så diskutert av Leming (2016) i lys av Illeris' tre dimensjoner om læring, samt Mezirows perspektiver om transformativ læring (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). Gjennomføringen av rollespillet var en aksjon/intervensjon, som la grunnlag for endring og utvikling i veien fram mot å bli en god lærer som kan beherske ulike situasjoner. I det følgende vil vi utdype og diskutere to eksempler av nyere dato, der vi har brukt bildeteater og rollespill i en aksjonslærings- og aksjonsforskningssammenheng.

Eksempel 1: Bildeteater

Læringslyst og læringsbehov er sentrale stikkord når lærerstudenter starter sin utdanning ved UiT. De deltar i et oppstartprosjekt over en ukes tid

der det sentrale er at de skal bli bevisste på hvorfor de ønsker å bli lærere, hva slags lærere de ønsker å bli, og hva som skal til for å bli slike lærere.

Her vil vi beskrive og diskutere en workshop om og i formidling fra dette prosjektet. Workshopen bestod av flere aktiviteter og små rollespill samt bildeteater, som vi brukte for å visualisere og diskutere utfordringer med hensyn til å formidle noe til en klasse.

Målet var å bevisstgjøre studentene på utfordringene med å formidle til en klasse, og hva som skal til for å lykkes med å kommunisere med elevene og få til en god formidling. Når vi valgte å bruke bildeteater, er det fordi vi i likhet med Boal (1985) mener at teater kan være et redskap for å utforske det å sette i gang en transformasjonsprosess, og at studentenes erfaringer fra dette kan overføres til det virkelige livet, når de skal lede en klasse.

Workshopen ble gjennomført for alle studentene i grupper på ca. 30. Vi anvendte en enkel variant av bildeteater i undervisningsopplegget, og studentgruppene ble delt opp i mindre grupper som arbeidet parallelt med oppgaven, som lød slik:

Dere skal lage et stillbilde som viser en situasjon der en lærer prøver å formidle noe til elevene, men ikke lykkes. Dere skal selv forestille lærer og elever. Hvordan ser dette bildet ut?



«Uoppmerksom lærer og uinteresserte elever» Fra en av workshopene høsten 2017.[1]

1 Det er innhentet tillatelse for bruk av fotografi.

Etter at alle gruppene hadde laget sine bilder, fikk de denne oppgaven:

Lag et nytt frysebilde med den samme læreren og de samme elevene, men nå skal bildet være slik dere ønsker at det skal være.



«En engasjert lærer som kommuniserer med elevene» Bilde fra workshop 2017.[2]

I alle gruppene kom studentene raskt til enighet om typiske situasjoner der læreren ikke lykkes i å formidle til elevene. De fant også i fellesskap fram til illustrasjoner i form av stillbilder av hvordan en ideell formidlingssituasjon ville være. Ideelt sett skulle vi ha arbeidet visuelt med transformasjonen fra undertrykkelsesbilde til idealbilde, der gruppene måtte vise konkret hvem som må ta initiativet til endring, og på hvilken måte det skulle skje for å oppnå en ønsket situasjon. I Boals teaterformer er *den undertrykte* i fokus. Selv om læreren har den formelle makten i klasserommet, kan disiplinutfordringer gi en følelse av maktesløshet og opplevelse av å miste kontroll over situasjonen. Begrepet *den undertrykte* forstås i dette eksempelet som læreren som mislykkes, og bildeteatersekvensen eksemplifiserer hvordan en endring kun kan komme i stand om den som befinner seg i en slik avmaktsposisjon, selv tar grep og initiativ til endring. Av tidshensyn måtte

2 Det er innhentet tillatelse for bruk av fotografi.

vi forenkle denne fasen i arbeidet, og vi ba gruppene vise bildene til hverandre og observere hva som var forskjellen på første og andre bilde samt diskutere hva som skal til for å oppnå det ideelle bildet.

Fremtidsverkstedet gir en mulighet til å forestille seg alternativer til virkeligheten (Schwenke, 2017). Bildeteater kan brukes for bevisstgjøring av hvordan oppnå en endret virkelighet. Boal (2006, s. 46) har uttrykt det slik: «We must develop our capacity not only to hear, but also to see … The creation of Images of the world as we want it to be, is the best way to penetrate the future.» Det arbeidet vi har gjort, for eksempel med bildeteater i oppstartsprosjektet, kan studeres gjennom å vise til de tre fasene i fremtidsverkstedet; kritikkfasen, den utopiske fasen og realiseringsfasen.

1. Kritikkfasen: I denne fasen identifiserte vi sammen med studentene en utfordrende og realistisk situasjon fra læreryrket. Gruppene formet et stillbilde av en situasjon der en lærer ikke lyktes i å formidle noe til elevene.
2. Utopifasen: Ut fra spørsmål om hvordan man så for seg en ideell formidlingssituasjon, laget studentene et idealbilde.
3. Realiseringsfasen: Gruppene med studenter viste hverandre sine to bilder (*undertrykkelsesbildet* og *idealbildet*), og diskuterte hva som skulle til for å oppnå endringen fra første til andre bilde. Tilbakemeldingene fra studentene tydet på at arbeidet med bildeteater gjorde dem enda mer bevisste på betydningen av klasselederens kommunikasjons- og formidlingskompetanse.

Eksempel 2: Rollespill om demokrati og medborgerskap

Våre lærerstudenter møter i sitt første studieår det tverrfaglige temaet «Demokrati og Medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva vil disse begrepene bety for dem som lærere i framtidas skole? De fleste av studentene har liten eller ingen erfaring med læreryrket, utenom egne eleverfaringer. En viktig jobb er å skape en idé og en refleksjon om hvordan disse begrepene influerer dem som lærere.

Vi viser her til et eksempel hvor vi valgte rollespill som et av elementene i en workshop, og alle studentene på første året grunnskolelærerutdanningen deltok. Studentene ble delt inn i grupper på åtte, som satt ved hvert sitt bord. Rollespillet omfattet en felles introduksjon til spillets scenario.

Følgende case ble utdelt:

Dere er et lærerteam som underviser på 6. trinn på skolen. Elevene på 6. trinn skal ha et tverrfaglig temaarbeid om natur og miljø der de skal arbeide i grupper. Elevene har selv ønsket å sette sammen gruppene, og har meldt inn sine ønsker til kontaktlæreren. Dere skal nå diskutere hvordan gruppene skal setts sammen.

Studentene fikk utdelt individuelle rollekort som beskrev biografi og holdninger de skulle inneha i spillet som lærere i et team-møte på en skole. Rollekarakterene var ulike og representerte forskjellig holdninger til temaet. For eksempel var en av lærerne opptatt av lærerne skulle bestemme gruppesammensetningen, en annen lærer foreslår at gruppene settes sammen på bakgrunn av loddtrekning. Alle rollekarakterene hadde informasjon om sin rolle som ikke var synlig for andre, og noen av dem hadde også sine skjulte agendaer som påvirket spillet. Et eksempel på dette fra kontaktlærerens rollekort er: «I dag har du det travelt, for du har en avtale med en venn (men det sier du ikke i møtet), så du prøver å få møtet raskt overstått. Du foreslår etter hvert at de som ingen vil ha på gruppa kan danne en egen gruppe». Et annet eksempel fra et av rollekortene er: «Du liker ikke gruppearbeidsformen, og mener at elevene får mer ut av å jobbe individuelt». Studentene fikk instruksjoner om å forsvare sine rollefigurers holdninger, selv om disse ikke var i samsvar med personenes egne holdninger. Ved hvert bord hadde to studenter oppgaver som observatører. Disse fikk i oppdrag å observere engasjementet og samspillet mellom deltagerne, og hvordan innholdet kom frem underveis i rollespillet. Rollespillet varte i 20–30 minutter. Det ble etterfulgt av en diskusjon med følgende tema: *Dilemmaet i en demokratisk praksis i skolen: hvor mye medbestemmelse skal elevene ha?* Dette rollespillet var en del av en større workshop om demokrati og medborgerskap, som for øvrig bestod av en blanding av foredrag og diskusjon i grupper innenfor

og på tvers av fag om hva demokrati og medborgerskap kunne bety *i* og *mellom* fag. Vi erfarte at mange av studentene så demokratibegrepet i et nytt lys etter at vi hadde brukt både rollespill og kritisk refleksjon i dialoggrupper. De erkjente at begrepet ville bety noe for dem i lærerrollen i framtida, og denne øvingen på framtida ble oppfattet som meningsfull.

Diskusjon og oppsummering

Innledningsvis fokuserte vi på hvordan drama og teater kan være en tilnærming i aksjonsforskningen. Som vi har vist i tidligere forskningsarbeid, har studentene ervervet seg erfaringer som kan bidra til handlinger eller aksjoner i en fremtidig yrkesutøvelse. Gjennom forumteater, bildeteater og rollespill har de utforsket mulige handlingsalternativer og reflektert over disse, og intensjonen vår er at denne erfaringen skal kunne overføres til lignende situasjoner i det virkelige liv. Dette dreier seg om at studentene møter lignende utfordringer selv som lærer, men det kan også være at selve erfaringen ved å endre en situasjon i fiksjonen kan overføres til andre utfordrende situasjoner der det kreves at man mobiliserer kraft og mot, empowerment, til å foreta forandringer. Etter workshopen med bildeteater og formidling gjennomførte vi en muntlig oppsummering i plenum om hva som skal til for å lykkes i å formidle noe til en klasse: «være engasjert og velge noe kreativt i undervisningen», «planlegge undervisningen godt», «se på dem du prater med», «øk stemmen og vær tydelig» og «vær motivert» er eksempler som ble trukket fram i en av gruppene.

Observasjoner og skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra workshopen om demokrati og medborgerskap viste at vi hadde klart å få studentene til å forestille seg fremtida og å øve på den, slik målsettingen vår var. De hadde refleksjoner om skolens rolle når det gjelder kritisk tenkning, med tilbakemeldinger som f.eks. «skape borgere som evner å tenke kritisk og stille spørsmål ved autoriteter» og «kritiske, reflekterte og selvtenkende individer». De viste også forståelse for hvordan fagene hadde ansvar: «demokrati og medborgerskap er relevant for ALLE fag i skolen» og «man kan knytte demokrati til flere fag i skolen, ikke bare i samfunnsfag».

Diskusjonene blant studentene og tilbakemeldingene fra dem viser at de tenker annerledes om hva demokrati innebærer, enn de gjorde før, og

at vi dermed har igangsatt en transformativ læringsprosess. Vårt prosjekt kan beskrives som et utopisk opplegg (Kalleberg, 1992), der studentene som medforskere ved hjelp av fiktive situasjoner ser for seg hvordan de skal møte utfordrende situasjoner i læreryrket. Fiksjonen utgjør et frirom, der sosial fantasi brukes i en utforskning uten å være bundet av strukturer og normer. Slik vil man kunne prøve ut alternativer uten å måtte tenke på konflikter eller andre uheldige konsekvenser av handlingene, slik man er nødt til å gjøre i det virkelige livet.

Vi har gjennom eksempler vist hvordan vi ved bruk av arbeids- og uttrykksformer fra drama og teater kan igangsette en aksjon, en intervensjon, som kan skape en endringsprosess som bidrar til myndiggjøring, transformasjon og nye perspektiver for studentene (Boal, 1985; Freire, 1970/2006). Vi arbeider med imaginære situasjoner; situasjoner der intervensjonen skaper en forestilling om noe som skjer. Når vi gjennomfører dette med studentene, fokuserer vi på flere elementer, blant annet: Hvorfor skjer det? Hva slags prosesser ligger bak? Hvordan kan vi endre på prosessen og få et annet utfall enn det opprinnelige? Grunnlaget for å tenke løsninger og handlingsmuligheter ligger i det å skape en situasjon hvor man spiller ut en rolle, enten i form av å lage stillbilder eller i form av rollespill med mer eller mindre definerte rollekarakterer. Det er handlingen man gjør i form av å spille en rolle, som skaper selve intervensjonen. Det som følger etter handlingen, er demokratiske dialoger i form av refleksjon og systematiske diskusjoner: hva skjedde her, hvorfor ble det slik, og hvordan kunne vi ha gjort det annerledes for å få et annet resultat.

Det er også noen andre etiske sider ved denne formen for aksjonsforskning som er viktig å være oppmerksom på. Å bruke metoder fra drama- og teaterfaget, som rollespill og bildeteater, skaper engasjement og innlevelse. For de fleste studentene fungerer dette bra, men i noen tilfeller kan innlevelsen også assosieres med negative erfaringer. Ikke alle studenter liker å involveres i for eksempel rollespill, noe vi som lærere og forskere må akseptere.

Vi har i dette kapittelet sett på drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning. Gjennom å diskutere våre tidligere forskningsresultater, samt vise til to konkrete eksempler med bildeteater og rollespill som aksjon, har vi belyst dette. Det er mange fellestrekk; aksjonen kan

defineres som igangsetting av en endringsprosess i studentenes forståelse av profesjonsidentiteten, og bruk av drama og teater åpner opp for engasjement og innlevelse. Dette kan skape en annerledes læringsprosess, hvor det transformative aspektet ved læring blir styrket.

Hvorfor trenger man å øve på framtida? Riktig yrkesvalg er viktig for et godt liv. Evnen til kommunikasjon og samhandling er nødvendige kvalifikasjoner å ha for en fremtidig lærer, og derfor må en legge vekt på å utvikle dette inn tidlig i studiet. Forbedring, utvikling og endring er sentrale begreper her. Gjennom aksjonsforskningen gir disse begrepene oss som forskere verktøy til å studere de helhetlige transformative prosesser som vi har initiert. Drama og teater har mange likhetstrekk med aksjonsforskningens natur, og kan derfor være en viktig tilnærming i forskningsprosessen.

Referanser

Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed.* London: Routledge.

Boal, A. (1992). *Games for actors and nnon-actors.* London: Routledge.

Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. London: Routledge.

Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(1).

Courtney, R. (1988). *Drama and intelligence.* Montreal & Kingston. London. Buffalo: McGill-Queen's University Press.

Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Eriksen, A. & Leming, T. (2007). «Verden føles urettferdig. Jeg vet jeg må gjøre noe snart!»: Hvordan skape engasjement og emosjonell involvering i læreprosessen? *EUREKA Digital* 2007 (5/2007) UiT.

Eriksen, A. (2009). Emosjoner i dressur. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forskningsserie nr. 1/2009 (s. 179–195). Tromsø: Eureka forlag.

Eriksen, A., Larsen, A. B. & Leming, T. (2015). Acting and reflecting: Making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives, 16*(1), 73–84.

Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research.* London: Sage Publications.

Fels, L. (2011). Perfomative inquiry embodied and recognized. I S. Schonmann (Red.), *Key concepts in theatre/drama education* (s. 59–63). Rotterdam: Sense Publishers.

Freire, P. (1970/2006). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet – en innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen T. H. & Stjernstrøm, E. (Red.). (2017), *Aksjonsforskning i Norge – Teoretisk og empirisk mangfold.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Guhathakurta, M. (2011). Theatre in participatory action research: Experiences from Bangladesh. I P. Reason & H. Bradbury (Red.). *The SAGE handbook of action research: Participatory inquiry and practice* (2. utg., s. 510–522). London: SAGE.
Hatlevik, I. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped, 41,* 384–400.
Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Illeris, K. (2012). *Læring.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
Illeris. K. (2013). *Transformativ læring og identitet.* København: Samfundslitteratur.
Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (Red.). (2009). *Emosjoner i forskning og læring.* Eureka forskningsserie nr. 1/2009.Tromsø: Eureka forlag.
Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap.* Rapport nr. 24. Oslo: Universitetet i Oslos, Institutt for sosiologi.
Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 26.09.2019 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf
Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2*(1).
Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. I Crowther, J. & Sutherland, P. (red.). *Lifelong learning.* London and New York: Routledge.
Mienczakowski, J. & Morgan, S. (2001). Ethnodrama: Constructing participatory, experiental and compelling action research through performance. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research.* London: Sage Publications.
O'Toole, J. & Haseman, B. (1986). *Dramawise. An introduction to GCSE drama.* Oxford: Heineman Educational Books Ltd.
O'Toole, J. (2006). *Doing drama research*. Queensland: Drama Australia.

Paulsen, V. F. & Andersen, K. D. (2018). *Du må være litt som en blekksprut. En studie om sammenhenger mellom dramafaglig undervisningsmetode og proaktiv klasseledelse*. Tromsø: UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hentet 09.04.2019 fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13771/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Quinlan, E. (2010). New action research techniques: Using participatory theatre with health care workers. *Action Research*, *8*(2), 117–133. Hentet 09.04.2019 fra https://doi.org/10.1177/1476750309335204

Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–49). Trondheim: Akademika forlag.

Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltagende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357–377). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*, Eureka forskningsserie nr. 1/2009. Tromsø: Eureka forlag.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2017). *Metoden gjort–lært–lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tofteng, D. & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, *9*(1), 27–41. https://doi.org/10.1177/1476750310396953

KAPITTEL 11

Studentsentrert undervisning i lærerutdanning. «Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon.»

Astrid Unhjem og Eli Moksnes Furu
UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we present a self-study project (Zeichner, 2007) about student-centered education for student teachers. The aim was to explore in what way student-centered education might increase students' engagement and learning in adapted education. We used social-cultural theory and a dialogical framework (Dysthe, 1996) both as the basis for planning education and analysis of the data. We built up the education for the students as a "learning-pattern" of different kinds of dialogue. As method, we employed a questionnaire, which the students filled in at the end of the project. We found many examples of how individual reading and listening on the one hand, and collective writing and group discussion on the other hand interacted with each other and thereby increased student learning and engagement. However, a challenge was to involve students more actively in planning their own learning process to increase both learning and democratic participation. Our common planning, teaching and research made it possible for us to both develop our teaching and develop new knowledge about student-centered education.

Keywords: student-centered education, teacher education, self-study, action research

Sitering av denne artikkelen: Unhjem, A. & Furu, E. M. (2020). Studentsentrert undervisning i lærerutdanning. «Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon.». I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 11, s. 303–327). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch11

Innledning

I denne artikkelen presenterer vi et aksjonsforskningsprosjekt der vi har gjennomført en selvstudie av undervisning om tilpasset opplæring som utforsker læringspotensialet i studentsentrerte undervisningsformer. Gjennom et kollegialt samarbeid ønsket vi å utvikle vår egen undervisning for å få til større engasjement og læringsutbytte hos lærerstudentene. Vi underviser i pedagogikk i lærerutdanning på henholdsvis master i grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 (førsteforfatter) og lektorutdanning trinn 8–13 (andreforfatter). På begge lærerutdanningene er temaet «tilpasset opplæring» sentralt (UiT, 2018a, 2018b). Begrepet «tilpasset opplæring» er et skolepolitisk begrep som har endret seg i takt med politiske styringssignal. I dag er de nasjonale styringsdokumentene konsentrert om å definere tilpasset opplæring som inkludering av individet i fellesskap. Fortsatt oppleves begrepet som uklart og vanskelig for dem som skal praktisere det i skolen (Bachmann & Haug, 2006; Jenssen & Lillejord, 2009). En nordisk undersøkelse (Bjarnadóttir, Brekke & Nielsen, 2008) viser at lærerstudenter ser på tilpasset opplæring som problematisk og utfordrende. Vi bestemte oss derfor for å samarbeide om å utvikle undervisningen innenfor dette temaet med vekt på studentsentrerte læringsformer. Formålet var å utvikle en kunnskapsbase bygd på læring om tilpasset opplæring og casemetodikk som skulle danne utgangspunkt for å språksette, analysere og reflektere i fellesskap over relevante problemstillinger. Undervisningsopplegget ble gjennomført første gang høsten 2017 ved begge studieretningene. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra studentene og egne refleksjoner omarbeidet vi opplegget og gjennomførte det på nytt høsten 2018. Denne artikkelen bygger på data fra gjennomføringen høsten 2018.

I takt med at stadig flere tar høyere utdanning, har søkelyset på kvalitet i undervisningen ved universiteter og høyskoler økt. I Meld. St. nr. 16 (2016–2017), *Kultur for læring i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017), argumenteres det for at forelesningen i større grad bør erstattes av eller kombineres med studentaktive læringsformer, der studentene blir mer aktive deltakere i egen læring. Det forventes at fagmiljøene i større grad legger til rette for at studentene har en aktiv rolle, og at man reflekterer over hvilke undervisningsformer studentene lærer mest av.

Generelt *har* det skjedd en utvikling i undervisningskulturen innenfor høyere utdanning i Norge de siste 20 årene, i retning av større variasjon i undervisningsmetoder og mer samarbeid omkring undervisning innenfor fagmiljøene (Amundsen & Haakstad, 2018). Likevel domineres høyere utdanning fortsatt av tradisjonelle undervisningsformer, der lærersentrert undervisning i form av forelesninger og seminarer er mer brukt enn studentaktive arbeidsformer. En årsak til dette kan være at infrastrukturen ved institusjonene i stor grad er innrettet på lærerstyrte aktiviteter. Knapphet på tidsressurser til undervisning oppgis også som en begrensende faktor med tanke på studiekvalitet (Amundsen, Damen, Haakstad & Karlsen, 2017). Det er fortsatt stort behov for forskning rettet mot hvordan ulike pedagogiske tilnærmingsmåter støtter studentenes læringsutbytte innenfor høyere utdanning i Norge (Damşa et al., 2015).

Undervisningsopplegget som studien bygger på, hadde dialogbaserte arbeidsformer og samarbeid i fokus. Med utgangspunkt i sosiokulturelt læringssyn (Säljö, 2016) var vi opptatt av å engasjere studentene i undervisningsaktivitetene ved at de i større grad fikk språksette kunnskapen gjennom lesing, skriving, lytting og samtale. Vi planla undervisning som besto av veksling mellom individuelle og kollektive aktiviteter, et *læringsmønster* (Dysthe, 2001b, s. 53) der ulike former for indre og ytre dialoger sto sentralt. Vi var spesielt opptatt av hvordan studentene opplevde engasjement og læringsutbytte gjennom denne formen for undervisning. Vi har derfor formulert følgende problemstilling:

På hvilken måte kan studentsentrert undervisning styrke lærerstudentenes engasjement og læringsutbytte i læringsprosessen?

Vårt kollegiale samarbeid kan beskrives som en selvstudie. Fra 1990-årene er det vokst frem en økende aksept av aksjonsforskning som strategi for selvstudier, særlig blant lærerutdannere. Selvstudieforskningen ble sett på som en av de mest betydningsfulle retningene innen lærerutdanningsforskning (Zeichner, 2001). Selvstudier kombinerer utvikling av undervisningskvalitet og forskning. Gjennom selvstudier kan læreren ta mer kontroll over egen utviklingsprosess (Zeichner, 2007). Det er et mål at lærerutdanneres kritiske forskning på egen undervisningspraksis også skal bidra til å styrke lærerutdanningen generelt (Smith, 2016).

Kollegasamarbeid i aksjonsforskning gir gode muligheter for å reflektere over og videreutvikle egen undervisningspraksis (Postholm & Smith, 2017; Ulvik & Krüger, 2012; Ulvik & Smith, 2016). Denne formen for samarbeid og er også et nyttig verktøy for å synliggjøre utfordringene man møter i undervisningen og prøve ut nye strategier for å møte dem. Ifølge Loughran (2010) la denne typen studier i begynnelsen vekten på den enkeltes kritiske forskning på egen undervisning. I dag er søkelyset mer vendt mot å skape kollektiv kunnskap, der den profesjonelle samtalen står sentralt. Hovedhensikten med vår studie var både å videreutvikle egen praksis og å skape ny kunnskap som kan brukes av andre lærerutdannere. En viktig del av å utvikle en felles kompetanse var at vi gjorde både planlegging, gjennomføring, datainnsamling og refleksjon over undervisningen sammen, og etablerte derved en form for praksisfellesskap. Et slikt fellesskap kjennetegnes av felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement (Wenger, 2004, s. 91).

Mye av litteraturen om aksjonsforskning har frigjøring og myndiggjøring gjennom deltakelse som ideal (Carr & Kemmis, 1986; Furu, 2007; Tiller, 1999). Tiller (1999, s. 47) trekker linjer fra Carr og Kemmis (1986) sitt begrep «frigjørende aksjonsforskning» i sin forståelse av aksjonsforskning, selv om han heller vil anvende begrepet «konstruktiv pedagogikk» (Kalleberg, 1992) istedenfor «kritisk pedagogikk». I et aksjonsforskningsperspektiv er studentenes deltakelse og myndiggjøring et sentralt tema (Tiller, 1999). Vi forsøkte å ivareta dette ved å legge vekt på åpne oppgaver som inviterte til dialogbaserte samtaler. Vi la også til rette for at studentene leverte inn spørsmål som de ønsket svar på i den påfølgende forelesningen. Innenfor aksjonsforskning i utdanning er man opptatt av at endringer skjer på tre områder: lærerens praksis, forståelsen av praksis og rammene som omgir praksis (Kemmis, 2009). De ytre rammene for våre planer om endring av praksis var bestemt av emneplaner, timeplaner, gruppestørrelser og timeressurser som var lagt på forhånd. Sammenhengen mellom rammene og endring av undervisningspraksis kommer vi tilbake til i drøftingen.

Artikkelen er bygd opp ved at vi først avklarer begrepet studentsentrert undervisning og redegjør for forskning innenfor dette feltet. Det læringsteoretiske utgangspunktet for undervisningsopplegget og analysen

er Vygotsky sine begreper om sosiokulturell teori (Säljö, 2016) og Dysthes utvidede dialogbegrep (Dysthe, 1996) og kobles til aksjonsforskningsbegrepene deltakelse og myndiggjøring (Tiller, 1999). Vi beskriver deretter selve undervisningsopplegget, før vi presenterer forskningsmetoden og analysearbeidet. Til slutt drøfter vi våre hovedfunn med utgangspunkt i problemstillingen.

Studentsentrert undervisning

Studentaktive læringsformer som begrep har røtter i forskning som omhandler studentenes læring i Sverige (Marton & Säljö, 1976) og sammenfallende forskning i Storbritannia og Australia (Biggs, 1979). Forskning på undervisning i høyere utdanning beskriver ofte to hovedkategorier: *studentsentrert* og *lærersentrert* tilnærming til undervisning (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Studentsentrert tilnærming setter søkelyset på studentenes læringsprosess og ser undervisning som støtte til studentenes læringsprosess og omfatter flere ulike pedagogiske grep som kan være vanskelig å skille fra hverandre: problembasert, casebasert, prosjektbasert og undersøkelsesbasert læring. Dette representerer en åpen tilnærming og innebærer mer selvstendig arbeid med kunnskap (Damşa et al., 2015). Lærersentrert tilnærming representerer en måte å undervise på der studentene betraktes som mer eller mindre passive mottakere av informasjon (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

I NOKUT sine utredninger og Meld.st. 16 (2016–2017) brukes i hovedsak begrepet *studentaktiv* læring som motsats til det som gjerne betegnes som tradisjonelle og lærersentrerte metoder (Amundsen et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Et sentralt aspekt ved *studentaktiv* læring er at studentene først og fremst lærer gjennom egen aktivitet ved å delta i individuell og kollektiv læringsvirksomhet, der man diskuterer, presenterer og gir tilbakemeldinger til hverandre (Lauvås, 2006). I en NIFU-rapport om kvalitet i høyere utdanning (Damşa et al., 2015) brukes begrepet studentsentrert undervisning. Det argumenteres for at denne typen undervisning kan bidra til å styrke bredden i studentenes kompetanse ved at de lærer å samarbeide og blir mer motivert. Ifølge Aliusta og Özer (2017) forutsetter *studentsentrerte* arbeidsformer at studentene også

skal få større ansvar for egen læring. Eierskapet til læring deles mellom lærere og studenter, og rollene må endres fra tradisjonell lærer–studentrolle. Dette medfører at læreren må trå til side og la studentene ta mer av ledelsen i sin egen læringsprosess. Slik vi ser det, forutsetter *studentsentrert* undervisning mer gjennomgripende tilnærminger enn *studentaktive* metoder, fordi studentene i større grad involveres i hele undervisningsprosessen med vekt på læring gjennom samarbeid. Det læringsteoretiske utgangspunktet er likevel felles for *studentaktiv* og *studentsentrert* undervisning. Kunnskap betraktes som sosialt konstruert gjennom en prosess der man ønsker å støtte studentene i å utvikle sin egen oppfatning og forståelse (Sadler, 2012). Vi ønsket å legge opp til en undervisningsprosess der studentene i tillegg til å være aktive også ble mer involvert i hele opplegget. Vi har derfor valgt å bruke begrepet *studentsentrert* undervisning i vår studie, fordi denne pedagogiske tilnærmingen etter vår oppfatning er mer gjennomgripende og forutsetter at studentene tar større ansvar.

Forskning viser at studentsentrerte arbeidsformer kan gi gode resultater (Biggs, 1999; 2011). Kvaliteten på studentenes læringsutbytte øker når undervisningen endres i retning av mer studentsentrerte tilnærminger (Gibbs & Coffey, 2004; Uiboleht, Karm & Postareff, 2018). Denne formen for undervisning forutsetter at læreren varierer undervisningen ut fra hvilke tilnærmingsmåter som passer best for den aktuelle læringsoppgaven. Dette gjør studentsentrert undervisning til en kompleks prosess med mange potensielle utfordringer (Sadler, 2012). Lærerens kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne undervise studentsentrert. I en studie av nyutdannede lærere i høyere utdanning fant Sadler (2012) at studentsentrert undervisning var krevende for læreren med tanke på organisering og innhold. Studentenes forkunnskaper ble ansett som en begrensende faktor. Siden studentsentrering kunne gjøre undervisningen mer uforutsigbar, var også lærerens egne forkunnskaper ofte avgjørende for i hvilken grad de våget å involvere studentene. I Sadler sin studie beskrev lærerne også hvordan de forsøkte å balansere ulike tilnærmingsmåter. Samtidig så det ut til at denne blandingen av metoder ofte manglet en klar struktur og målsetting for undervisningen, og at lærerne hadde utfordringer med å velge undervisningsmetoder som passet for det spesifikke formålet med undervisningen. Ifølge Sadler (2012) er en viktig

forutsetning at man som lærer er bevisst på det læringsteoretiske grunnlaget for metoden.

I Norge har det så langt vært lite forskning på ulike pedagogiske innfallsvinkler innenfor høyere utdanning (Damşa et al., 2015). I de senere årene er det imidlertid igangsatt noen prosjekter som setter søkelyset på dette temaet. Eksempel på studentsentrerte prosjekter er problembasert læring i medisinerutdanning (Lycke, Grøttum & Strømsø, 2006) og et problembasert prosjekt ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo (Damşa & Nerland, 2014). Damşa et al. (2015) konkluderer med at studentsentrerte undervisningsmetoder bør få større oppmerksomhet i norsk utdanningsforskning, spesielt med tanke hvordan dette kan gjennomføres i praksis, og hvilke utfordringer som knytter seg til denne undervisningsformen.

I et prosjekt med studentaktive metoder i pedagogikkfaget som Thorsen (2012) gjennomførte, fant hun ut at læringsaktivitetene som var knyttet til språklig samhandling mellom studentene, bidro til engasjement og interesse hos studentene. Thorsen mener at bruk av case kan være en nyttig innfallsvinkel. Thorsen (2012) viser til Shulman (1992), som løfter frem at casemetoden er en åpen arbeidsform som ikke fordrer det rette svaret, men inviterer til mange løsninger. Når studentene får drøfte ulike handlingsalternativer, øker språklige samhandlinger. Dette kan bidra til økt engasjement og interesse.

Forskning på *lærerutdanningen* i Norge har vært preget av et innenfra-perspektiv der man har studert egen institusjon, egne studenter og kollegaer. Derved har den kritiske distansen fått liten plass (Haug, 2010). Haug (2013) peker på at man ikke har klart å etablere en kollektiv lærerutdanningskultur i Norge som man er avhengig av for å utvikle lærerutdanningen. En viktig forutsetning for å utvikle en felles læreutdanningskultur på egen institusjon er økt kollegasamarbeid. Vår studie ser vi på som et bidrag i den retningen.

Lærerutdannere står i en særstilling i høyere utdanning. Det forventes at lærerne skal være gode rollemodeller gjennom sin egen undervisning (Ulvik & Smith, 2016). Forfatterne presiserer at lærerne må kunne koble teoretiske begreper til egen undervisning for å modellere hvordan praksis og teori henger sammen. I den norske delen av en større internasjonal

studie relatert til lærerutdanneres utvikling, kommer det blant annet frem at lærerne primært har et ønske om å utvikle seg som forskere. Likevel har de også et ønske om å utvikle seg som lærerutdannere, men denne rollen må de stort sett utvikle på egen hånd eller ved å lære av hverandre (Ulvik & Smith, 2018). Forfatterne foreslår, på linje med Haug (2010), at lærerutdannerrollen bør videreutvikles gjennom ulike former for kollegasamarbeid der lærere kan undervise sammen og observere hverandre.

Læringsteoretisk utgangspunkt

Det overordnede læringssynet for studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt og konstruktivistisk syn på læring som noe som konstrueres gjennom samhandling. For alle som er opptatt av læring, er det selvsagt at læring både har en individuell og en sosial side, og at disse er avhengige av hverandre. Gjennom forskning på den individuelle kognitive læringsprosessen har vi fått vi god innsikt i individets mentale prosesser. Piaget var opptatt av at kunnskap oppstår gjennom menneskelige aktiviteter og konstrueres av et individ når omgivelsene bearbeides (Säljö, 2016). Dette perspektivet mangler imidlertid vektlegging av det sosiale fellesskapet som læringen skjer i. Sosiokulturelt perspektiv bygger også på et konstruktivistisk syn på læring, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og ikke primært gjennom individuelle læringsprosesser (Dysthe, 2001b). Derfor blir samarbeid og interaksjon sentralt for læring. I samhandlingen spiller språket en sentral rolle. Det er gjennom å snakke, lytte, skrive og lese at læring skjer, og språket betraktes som det viktigste læringsredskapet (Säljö, 2016). Til forskjell fra Piaget mente Vygotsky at vi lærer ved å få del i kunnskaper og erfaringer som gjøres tilgjengelig for oss via andre mennesker med mer kompetanse innenfor et bestemt område. Gjennom samspill og samhandling blir vi delaktig i andres kunnskap og erfaringer (Säljö, 2016).

Salomon og Perkins (1998, s. 18) er opptatt av at individuelle og sosiale aspekter av læring ikke må sees atskilt, men i en sammenheng: «Individual and social aspects of learning (…) can interact over time to strengthen one another in what might be called a *reciprocal spiral of relationship*». Når deltakerne trer inn i en sosial situasjon, lærer de ikke

bare om emnet, men også hvordan man formidler i en slik situasjon. På samme måte endrer gruppa seg ved at de lærer av deltakernes samspill. Slik skjer det en gjensidig læring gjennom en samhandling mellom både individuell og kollektiv form for læring. Å delta i en slik form for læring mener Salomon og Perkins (1998) involverer studentene i ulike former for samarbeid, som å lære å lære av andre, å lære å lære med andre, å lære å medvirke til andres læring, og å lære å bidra til kollektiv læring. De konkluderer med at den enkeltes bidrag til kollektiv læring er like nyttig for den enkelte som for fellesskapet.

Dysthe (2001b, s. 53) bruker begrepet *læringsmønster* når læreren legger til rette for å koble sammen ulike former for dialogiske samarbeidssekvenser med individuelt arbeid som involverer læring. Hun argumenterer for at individuell læring og sosial læring kan både komplementere hverandre og forsterke hverandre, og at slike læringsmønstre kan være eksempler på det som Salomon og Perkins (1998) omtaler som en gjensidig forsterkende læringsspiral. En slik måte å utvikle dialogisk samarbeid på, der man støtter og oppmuntrer hverandre til å ytre seg, kan bidra til å utvikle deltakelse og myndiggjøring, noe som er sentralt innen aksjonsforskning (Furu, 2007; Tiller, 1999).

Ifølge (Dysthe, 2001a) er språket det viktigste læringsredskapet. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon sentralt i alle læringsprosesser. Derfor er det viktig å legge til rette for situasjoner der gode læringsdialoger kan finne sted. Dysthe (1996) løfter frem symmetriske grupper som er satt sammen av deltakere på samme nivå som gode læringsarenaer. Der er ingen er eksperter og alle stiller likt, selv om kunnskap og forståelse kan være ulik. I slike grupper er selve læringsdialogen sentral i konstruering av individuell og kollektiv kunnskap.

I dagligtalen er det mest vanlig å bruke dialog om ansikt til ansikt-samtalen mellom to eller flere mennesker. Dysthe (1996) bruker dialog i en utvidet betydning, som blant annet omfatter 1) dialog mellom personer og tekster og 2) dialog mellom personer. Dialog omfatter både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Dialog mellom tekst og person betyr at teksten står i sentrum, enten personen lytter til en forelesning eller leser en tekst. I begge tilfeller er det snakk om en *indre dialog*. Dialog mellom personer handler om en *ytre dialog* som skjer ansikt til ansikt mellom personer, eks.

i et gruppearbeid. Skriving kan inngå i en slik dialog, som først og fremst er muntlig. Når gruppa skal lage en eller annen form for presentasjon, kan den være et utgangspunkt for samtaler mens de arbeider med fremlegget. Et utvidet dialogbegrep omfatter altså både indre og ytre dialog. Den indre dialogen går for seg i individet, mens den ytre dialogen involverer mennesker som er til stede der og da. En slik tilnærming til læring betyr at man ser både indre og ytre dialog som nødvendig for læring.

I vårt undervisningsopplegg besto de individuelle prosessene av to former for indre dialoger: 1) dialog mellom leser og skriftlig tekst, som besto av lesing av pensumtekst som forberedelse til kollektive aktiviteter, og 2) dialog mellom leser og muntlig tekst som besto av lytting til forelesning og til medstudentenes presentasjoner. De kollektive prosessene besto av ulike ytre dialoger som foregikk både gjennom samtaler og skriving når studentene arbeidet med ulike gruppeoppgaver og drøftet hverandres presentasjoner. Et viktig poeng var å se sammenhengen mellom indre og ytre læringsdialoger, slik at de ulike læringsaktivitetene bygde på hverandre i et *læringsmønster*. Dysthe (1996) fremhever at for at kommunikasjon mellom dialogpartnerne skal fungere, trenger de en felles referanseramme, og derfor er det av stor betydning at studentene forbereder seg. Et sentralt poeng i prosessene er at studentene er avhengige av hverandre for å få et godt læringsutbytte. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje, er at den enkelte student har et aktivt forhold til sin egen læring, både i form av individuelle forberedelser og gjennom å delta aktivt og konstruktivt i gruppearbeidet.

Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget ble gjennomført i to ulike klasser høsten 2018. Opplegget ble utviklet som et læringsmønster slik dette beskrives av Dysthe (2001b), med veksling mellom individuelle og kollektive læringsaktiviteter. Vi la vekt på en åpen tilnærming (Damşa et al., 2015) der de ulike undervisningsaktivitetene innebar selvstendig arbeid, samarbeid og diskusjon. Undervisningen gikk over to dager med mellomarbeid. Den første dagen tok vi for oss *tilpasset opplæring som begrep*. Den andre dagen dreide seg om *tilpasset opplæring i praksis*, knyttet til caser. De

ulike undervisningsaktivitetene var fordelt med tanke på å danne et mønster av indre og ytre dialoger, som vist i tabellen nedenfor:

Tabell 1 Oversikt over undervisningsopplegg

Dag	Indre dialoger	Ytre dialoger
	Forberedelse • skriftlig informasjon om opplegget utdelt • forberede seg ved å lese tre tekster om TPO	
Dag 1 4 t		*Introduksjon av tema* *Gruppearbeid 1 – tilpasset opplæring som begrep* • Tankekart om TPO • Gallery Walk • Oppsummering o Hva har vi lært? o Hva vil vi vite mer om? *Avslutning* • Oppsummering i plenum • Oppstart casebasert gruppearbeid 2
	Mellomarbeid • Lesebestilling og leseavtaler på gruppa om ulike caser fra praksis	
Dag 2 4t	*Forelesning om TPO*	
	Lytte til presentasjoner av gruppearbeid	*Gruppearbeid 2 – tilpasset opplæring i praksis* • Videre arbeid med gruppearbeid 2 • Forberede casepresentasjon *Presentasjoner av gruppearbeid i plenum* • Respons fra medstudenter og forelesere
	Individuell oppsummering	*Oppsummering i plenum*

Selve undervisningsopplegget kan beskrives slik:

Som *forberedelse* fikk studentene muntlig og skriftlig informasjon om innholdet i opplegget og de læringsteoretiske begrunnelsene for dette. De fikk en lesebestilling med tre ulike tekster om sentrale begreper i tilpasset opplæring som de skulle lese på forhånd.

Den første dagen (dag 1) inneholdt mange ulike former for gruppearbeid (*gruppearbeid 1*). Første økt startet med at de skulle lage et *tankekart* om hva de forsto med begrepet tilpasset opplæring. Etter at de hadde

jobbet med tankekartet i ca. 20 minutter, fikk hver gruppe utdelt en av de sentrale verdiene; inkludering, verdsetting, relevans, erfaring, medbestemmelse, variasjon og sammenheng (Håstein & Werner, 2014), som de skulle inkludere i tankekartet. Tankekartene ble hengt opp på veggen i slutten av første økt. Etter pausen gjennomførte vi *Gallery Walk*; to av studentene fra hver gruppe ble stående ved egen plakat for å presentere den, mens de andre fordelte seg for å høre på de andres presentasjoner og stille spørsmål. Hver presentasjon med spørsmål varte ca. 5 min, før studentene rullerte til nye plakater. Til slutt samlet studentene seg i de opprinnelige gruppene. De oppsummerte hva de hadde lært, og skrev 1–3 spørsmål de ønsket svar på i den kommende forelesningen. Gallery Walk kan defineres som en studentsentrert arbeidsform som fremmer aktiv deltakelse gjennom å skrive og samtale for å utvikle sentrale faglige begreper. Denne arbeidsformen oppmuntrer til åpne diskusjoner mellom studentene når de går fra stasjon til stasjon (Chin, Khor & Teh, 2015; Salas, Fitchett & Mercado, 2013). Som *avslutning* av dagen oppsummerte vi i plenum. Studentene brukte de siste 20 minuttene til oppstart på gruppearbeid 2, der de skulle drøfte TPO relatert til spesifikke caser som fokuserte på tilpasset opplæring for ulike elevgrupper.

Den andre dagen (dag 2) startet med en *forelesning* om tilpasset opplæring. Denne tok utgangspunkt i studentenes tankekart og spørsmål fra forrige økt og sentral litteratur. Etter forelesningen fikk gruppene en time til å jobbe videre med *gruppearbeid 2*, den casebaserte gruppeoppgaven. Dette skulle munne ut i et skriftlig dokument og en muntlig presentasjon for resten av klassen. Siste økt ble brukt til presentasjoner av gruppearbeid med spørsmål og respons fra de andre gruppene. *Avslutningsvis* fylte studentene ut et spørreskjema der de reflekterte over egen innsats og læring (grunnlaget for vår empiriske undersøkelse), før vi oppsummerte i plenum.

Metode for datainnsamling og analyse

Spørreskjemaet som ble utfylt mot slutten av opplegget, dannet det viktigste datagrunnlaget for studien. Skjemaet hadde relativt åpne spørsmål der søkelyset var rettet mot studentenes engasjement og læring. Alle

studentene ga skriftlig samtykke til at svarene kunne brukes i forskning. Til sammen fikk vi inn 72 skjema. Svarskjemaene ble kodet med A + tall for studentene i grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7 og E + tall for studentene på lektorutdanningen trinn 8–13. I tillegg skrev vi begge logger fra undervisningsaktivitetene.

Vi valgte en temabasert analytisk tilnærming til dataene vi samlet inn, der analyseprosessen preges av at man veksler mellom å utforske sammenhenger mellom meningsinnhold i empirien og teoretiske innfallsvinkler (Thagaard, 2013, s. 181). Analysen vår startet med at vi begge gikk grundig gjennom spørreskjemaene og diskuterte om vi så noen hovedmønster. Deretter ble alle svarene lagt inn i NVivo for videre bearbeiding. Selve analysefasen foregikk ved at vi vekslet mellom det empiriske utgangspunktet, som var studentenes opplevelse av de ulike læringsaktivitetene og læringsteoretiske innfallsvinkler. I denne prosessen valgte vi også å trekke inn noen eksempler fra loggene vi hadde skrevet underveis. Prosessen resulterte i at vi valgte å bruke Dysthe (1996) sine utvidete dialogbegreper som grunnlag for tre hovedkategorier: *indre dialog, ytre dialog og læringsmønster.*

Funn

Indre dialog

Den indre dialogen handler om den dialogen som foregår mellom den enkelte studenten og skriftlige tekster (lesing) eller mellom den enkelt student og forelesninger og presentasjoner (lytting). Nedenfor presenteres funnene i to underkategorier; *indre dialog mens man leser* og *indre dialog mens man lytter.*

En forutsetning for *indre dialog mens man leser* er at studentene jobber aktivt med å forstå teksten. Hovedinntrykket er at mange av studentene hadde lest på forhånd ut fra lesebestillingen til begge dagene. De skrev blant annet: «jeg hadde lest og forberedt meg til øktene» (A22) og «jeg har brukt mye tid på å pløye meg gjennom relevant litteratur» (E12). I materialet kom det frem at en mindre gruppe ikke hadde lest, og her fikk vi utsagn som «hadde ikke bøkene» (A13) og «stor lesebestilling» (E27). En student skriver: «jeg var nesten den eneste som hadde lest pensum,

men jeg fikk godt læringsutbytte av å formidle egen kunnskap». Over 90 % av studentene var likevel fornøyd med sin arbeidsinnsats, og halvparten uttrykte *spesifikt* at de hadde forberedt seg gjennom lesing av fagtekster.

Ofte kan det være en utfordring å få lærerstudenter til å forberede seg til undervisningen (Fosse & Hovdenak, 2014). I lys av dette er det interessant å spørre seg hvorfor så stor del av våre studenter virket fornøyd med egen innsats. Vi observerte også at mange studenter hadde med seg notater fra sine forberedelser som de brukte aktivt i gruppediskusjonen. En forklaring kan være den tydelige skriftlige lesebestillingen som også sa noe om når og hvordan dette skulle brukes. Det kan blant annet ha ført til at de følte en større forpliktelse overfor gruppa si. Det at så mange hadde forberedt seg, var et viktig bidrag til å utvikle en felles referanseramme, som er en forutsetning for å utvikle gode dialoger (Dysthe, 1996).

Indre dialog mens man lytter relateres til forelesning og studentpresentasjoner. Forelesningen tok utgangspunkt i spørsmålene som ble samlet inn etter første undervisningsdag og fagstoffet studentene hadde på pensum. En stor gruppe av spørsmålene handlet om hvordan TPO kunne realiseres i praksis. I tillegg var studentene opptatt av forholdet mellom formuleringsarena og realiseringsarena samt en dypere forståelse av begrepet TPO. Med utgangspunkt i spørsmålene ble forelesningen supplert med videocase som illustrerte ulike former for tilpasset opplæring. Over 80 % av studentene rapporterte at de hadde hatt godt læringsutbytte av forelesningen. Hovedgrunnen var at de syntes de fikk svar på mange av spørsmålene de hadde stilt, samt en bekreftelse og utdypende repetisjon av stoffet de hadde tilegnet seg. Forelesningen er ofte blitt kritisert for et læringssyn som handler om overføring av læring, og som gir svar på spørsmål som ikke er blitt stilt, og blir derfor betraktet som en lite effektiv undervisningsform (Nordkvelle, 2007). Vi tror at det som bidro til positivt læringsutbytte av forelesningen, var at studentene både hadde jobbet med egen forforståelse og stilt spørsmål som forelesningen skulle svare på. På den måten kan man si at foreleser og studentene delte et *midlertidig felles forståelsesrom* (Rommetveit, 1974).

Studentene hadde fått i oppdrag å drøfte tilpasset undervisning relatert til ulike caser de hadde fått utdelt. Mer enn 75 % av studentene syntes de hadde fått godt utbytte av å lytte til andres presentasjoner. Det de

særlig trakk frem som positivt, var å høre løsningsforslag på ulike typer caser samt å høre andres synspunkter på både sin egen og andres case. På denne måten bidro undervisningsopplegget til en bedre kobling mellom teori og praksis, som ofte etterlyses i lærerutdanningen (Fosse & Hovdenak, 2014).

Ytre dialog

Undervisningsopplegget inneholdt flere typer ytre dialoger på gruppebasis. Under arbeid med tankekart (dag 1) foregikk det en aktiv dialog mellom gruppedeltakerne. Tankekartet var utgangspunkt for presentasjonsformen Gallery Walk. Her var dialogen preget av at studentene vekslet mellom å presentere og svare på spørsmål, og å gå rundt og lytte og stille spørsmål til andre gruppers presentasjoner. Under drøfting av case (dag 2) foregikk dialogen igjen i de faste gruppene, denne gangen relatert til praksis. Så godt som alle studentene skrev at de hadde positivt læringsutbytte av de ulike arbeidsformene. Dette ble begrunnet på ulike måter. Vi har valgt å beskrive det innenfor to underkategorier: *samarbeidsklima* og *språksetting av kunnskap.*

Når det gjelder *samarbeidsklima,* hadde nesten alle studentene (89 %) opplevd samarbeidet i gruppene som positivt. Begrunnelsen for dette var blant annet at alle hadde hjulpet og støttet hverandre, og at de hadde hatt et inkluderende klima med vekt på at alle var med og forsto det som ble drøftet. Det ble også lagt vekt på at alle bidro i dialogene med innspill til gode diskusjoner. De få som hadde negative opplevelser, nevnte blant annet at de ikke ble inkludert fordi noen dominerte. Noen var også frustrerte over mangel på struktur og at en del medstudenter var nokså passive. Studentsentrerte arbeidsformer forutsetter at studenter samarbeider og tar felles ansvar (Aliusta & Özer, 2017). I vår studie ser det ut til at en stor del av studentene praktiserte ferdigheter som bidro til at samarbeidet fungerte.

Målsettingen med de ulike samarbeidsoppgavene var at studentene skulle *språksette kunnskap* om TPO flere ganger og på mange ulike måter både individuelt og kollektivt. Det var interessant å se at det mange av studentene løfter frem som spesielt verdifullt, er ulike former for

språksetting: «man lærer å ordlegge seg, bruke fagbegreper for å forklare og begrunne» (A6), og «det var et veldig bra læringsutbytte, det var en form for stillasbygging der vi lærte gjennom samtale» (E2). Det som studentene trekker frem som mest lærerikt, er å lytte til de andre sine innspill, som et bidrag til en dialog som de selv også deltar i: «Det er et utrolig bra utbytte når du hører andre formulere seg og du selv kan formulere deg om dette emnet» (E31). Ifølge Salomon og Perkins (1998) er et viktig formål med studentsentrerte arbeidsformer at studentene lærer av andre. I slike symmetriske grupper (Dysthe, 1996) der studentene er på samme utdanningsnivå, ser det ut til at det ble skapt rom for utvikling av gode læringsdialoger. Det kan virke som om de fungerte som stillasbyggere for hverandre i utviklingen av egen forståelse av fagbegreper.

Den språksettingsaktiviteten som ble vurdert som mest læringsrik, var Gallery Walk, som innbar flere runder med ulike former for språksetting (snakke, lytte, spørre, svare). Studentene ga ulike begrunnelser for å denne aktiviteten var spesielt lærerik. Noen trakk frem repetisjon som viktig: «Veldig lærerikt fordi man måtte gjenta det man presenterer så mange ganger» (A5). Variasjon i gruppepresentasjoner var også nyttig for læring: «Jeg lærte mye nytt. Det var fokus på forskjellige ting fra gruppe til gruppe, god dybdelæring» (E8). Noen kobler læringsutbytte til en sammenheng mellom de ulike språklige aktivitetene: «Det var veldig nyttig å sette ord på kunnskapen, svare på spørsmål og høre på hva de andre hadde funnet ut» (A3). En annen interessant tilbakemelding var at denne formen for presentasjon ble opplevd som mindre stressende enn når man står foran en full klasse: «Gallery Walk var en tryggere form for muntlig presentasjon med mye respons» (A6). «Det var lærerikt og lettere å presentere på denne måten. Vi var på samme "nivå" som publikum, og det var lettere å diskutere med alle» (E6). Vi observerte at studentene var veldig engasjerte og deltok aktivt i både presentasjon og diskusjon. Ifølge sosiokulturell teori blir kunnskap konstruert gjennom språklig interaksjon i sosialt fellesskap (Säljö, 2016). I Gallery Walk foregår diskusjonen i symmetriske grupper (Dysthe, 1996) der studentene opererer på et likeverdig, horisontalt nivå (Salas et al., 2013), som gjør at det er lettere både å presentere et stoff og stille spørsmål til medstudenter. Chin et al. (2015) fremhever at Gallery Walk styrker studentenes mulighet til å uttrykke

seg og bidra med ideer med lite kontroll fra lærerens side. Vi tenker at Gallery Walk er en arbeidsform som fremmer språk og sosial samhandling, og som bidrar til at studentenes egne faglige resonnement utvikles og uttrykkes. Imidlertid var det reserverte tilbakemeldinger fra noen studenter: «Jeg syns det ble en del gjentagelser og lite utnyttelse av tiden når vi måtte høre og se forklaring av samme begrep tre ganger» (E7). Dette viser at Gallery Walk kan ha begrensninger når det gjelder å gå i dybden av begrepene.

Læringsmønster

I vår presentasjon av undervisningsopplegget viste vi studentene en modell som illustrerte *læringsmønsteret* (Dysthe, 2001b) i opplæringen, der studentene skulle veksle mellom individuelle og ulike kollektive arbeidsmåter. I spørreundersøkelsen har vi ikke spurt direkte om dette læringsmønsteret, men mer om studentenes engasjement og læringsutbytte i forhold den enkelte aktivitet og opplegget som helhet. Likevel har vi fått utsagn som viser refleksjoner over hvordan kobling av ulike aktiviteter har bidratt til konstruksjon av ny kunnskap. Studentene løfter frem ulike koblinger av arbeidsmetoder som noe av det mest lærerike. Mens noen kobler sammen aktiviteter som handler om *indre og ytre dialoger*, er det andre som kobler sammen *ulike former for ytre dialoger*. Vi fikk også noen få *negative responser på læringsmønsteret*. De tre kategoriene beskrives nærmere nedenfor.

Når det gjelder utsagn som kobler mellom *indre og ytre dialog,* finner vi følgende eksempler:

Lesebestilling *og* gruppearbeid (E21)
Presentasjon av teori med eksemplifiserende video fra praksis *og* gruppearbeid (E11)
Forelesning *og* caseoppgaver i grupper (E12)
Diskusjon *og* forelesning (E32)
Gruppearbeid, diskusjon *og* lytte til presentasjon (E31)

Disse utsagnene er eksempler på det som Salomon og Perkins (1998) beskriver som en gjensidig forsterkende læringsspiral, og at individuell og sosial læring kompletterer og forsterker hverandre (Dysthe, 2001b). En

viktig forutsetning for at de ytre dialogene skal fungere, er at studentene har hatt gode indre læringsdialoger gjennom egen lesing og lytting til forelesning. Av studentenes svar ser vi at flere opplever de ulike læringsprosessene som gjensidig forsterkende.

En viktig del av læringsmønsteret var også å legge til rette for *kobling mellom ulike ytre dialoger* som bygde på hverandre. Selv om de indre dialogene ikke blir nevnt her, er de likevel en implisitt del av læringsmønsteret, fordi de ytre dialogene bygde på de indre og motsatt. Av materialet ser vi at studentene ser ulike kombinasjoner av ytre dialoger som lærerike:

> Diskusjon på gruppe *og* presentasjon på GW (A8)
> Forberedelse til presentasjon *og* GW (A10)
> Tankekart *og* arbeid med GW (E44)
> GW *og* gruppearbeid med case om praksis (E5)

Forskning viser at studentene først og fremst lærer gjennom egen aktivitet ved å delta i ulike former for kollektiv læringsvirksomhet (Lauvås, 2006). Vi så at studentene lærte på ulike måter. Ved at vi lot dem prøve varierte gruppebaserte arbeidsmåter så vi at de løftet frem helt ulike koblinger som hadde vært lærerike for dem. Vi konkluderer med at det er viktig både med variasjon og sammenheng mellom ytre dialoger.

Vi fikk også noen *negative responser på læringsmønsteret*. Ikke alle trivdes med at det skulle foregå så mange ulike aktiviteter i undervisningen om TPO. Noen få løftet frem at det ble mye logistikk og for lite tid til å gjennomføre aktivitetene. «Det burde vært mindre logistikk. For stort fokus på å bli ferdig innen tidsfristen gikk utover læringsutbyttet» (E10). Vi har tidligere poengtert at læringsutbytte er knyttet til den språklige interaksjonen mellom studentene. Nettopp derfor er det interessant at noen studenter mener at de hadde trengt bedre tid. «Læringsutbyttet ligger i stor grad i diskusjoner og samtaler, og bedre tid på hvert opplegg ville hjulpet» (E10). Ytre rammer la begrensninger på hvor mye tid vi kunne sette av til gruppeaktivitetene, og dermed også på læringsutbyttet for noen av studentene.

En annen reaksjon som vi merket oss, var at selv om opplegget la vekt på studentaktivitet, så syntes noen studenter at organiseringen var for lærerstyrt, og at de ikke fikk velge fremgangsmåte selv. Studentene skrev blant

annet «det er ikke tilpasset opplæring at vi MÅ lage tankekart» (E32), og «med TPO som tema var det overraskende lite tilpasning i undervisningsopplegget» (E12). Med utgangspunkt i definisjonen på studentsentrert undervisning, der nettopp det at studentene skal gis større ansvar for undervisningsprosessen (Aliusta & Özer, 2017) er sentralt, ser vi at noen studenter opplever at de ble for lite involvert. En åpen tilnærming som studentsentrert undervisning kan resultere i at noen studentgrupper har større utbytte enn andre. Noen studenter har større behov for at lærerne følger opp studentenes læringsprosesser og bidrar til å organisere samarbeidet mellom studentene (Damşa et al., 2015). Støttestrukturene vi hadde lagt opp til, ser ut til å ha blitt for trange for noen av studentene.

Avsluttende drøfting

Hensikten med dette aksjonsforskningsprosjektet var å styrke studentenes engasjement og læringsutbytte gjennom en læringsprosess preget av samarbeid, dialog og språksetting av kunnskap. For oss som lærerutdannere var det også en målsetting å utvikle egen undervisning. I den oppsummerende diskusjonen vil vi se spesielt på følgende to tema: læringsmønsterets betydning for studentenes læringsutbytte og engasjement, og erfaringene vi som lærerutdannere gjorde oss med dette opplegget.

Det vi ser på som svært interessant, er at studentene uttrykker at de har hatt stort læringsutbytte av opplegget som helhet. Vi tenker at et læringsmønster bygd opp av varierte aktiviteter som alle krevde språksetting av kunnskap, har bidratt til dette. Læringsmønsteret besto også av en tett kobling mellom indre og ytre dialoger som gjorde at det ble en god sammenheng mellom de ulike aktivitetene. En sentral forutsetning for at de ytre dialogene skulle fungere, var at studentene hadde forberedt seg godt, noe vi fant at svært mange av dem hadde. Ifølge Salomon og Perkins (1998) forutsetter kollektiv læring at studentene lærer å lære av hverandre og samtidig lærer å medvirke til andres læring. I studentenes uttalelser ser vi spor av begge deler. Denne formen for kollektiv læring kan være et bidrag til at studenter utvikler evnen til å uttrykke seg og myndiggjøres, noe som står sentralt i aksjonsforskning (Furu, 2007; Tiller, 1999).

Selv om vi opplevde godt engasjement både i individuelle og kollektive læringsaktiviteter, nådde vi ikke alle studentene. Vi vil argumentere for at det ligger et potensial i å bevisstgjøre studentene på sammenhengen mellom egne forberedelser med indre dialog og deltakelse i gruppearbeidenes ytre dialoger. Den enkeltes bidrag til kollektiv læring er like nyttig for den enkelte som for fellesskapet (Salomon & Perkins, 1998). Dersom vi hadde vært enda tydeligere på det læringsteoretiske grunnlaget for vår undervisning, slik Sadler (2012) argumenterer for, kunne vi kanskje ha inspirert enda flere studenter til å møte godt forberedt.

Den delen av læringsmønsteret som ble fremhevet som mest lærerik, var Gallery Walk. Sammenlignet med mer tradisjonelle presentasjonsformer foran hele klassen har Gallery Walk flere språklige aktiviteter der studentenes egne dialoger kom mer i fokus. Denne formen for dialoger viste seg å være viktig for læringsutbyttet. Et annet poeng er at lærerens rolle ble mindre fremtredende. Sammenlignet med klassepresentasjoner hadde vi mindre kontroll. Aliusta og Özer (2017) fremhever at det må til en rolleendring for å utvikle mer studentsentrert undervisning, og for mange lærere kan det være en utfordring å gi fra seg kontrollen, slik det er nødvendig å gjøre for eksempel i Gallery Walk. Vår erfaring med å gi fra oss noe av kontrollen var at de aller fleste tok ansvar.

Når vi reflekterer kritisk over opplegget, er det særlig ett punkt fra studentenes tilbakemeldinger vi vil trekke frem. Noen studenter syntes de ble for lite involvert i planlegging og medbestemmelse underveis. I et aksjonsforskningsperspektiv er nettopp deltakelse og myndiggjøring et sentralt anliggende (Tiller, 1999). For å ivareta dette hadde vi lagt opp til varierte aktiviteter som gruppesamtaler, Gallery Walk, spørsmål til forelesningen og drøfting av caser. Tilbakemeldingene på disse aktivitetene var som tidligere nevnt overveiende positive, og vi så at studentene lærte på ulike måter gjennom et variert undervisningsopplegg. Likevel var det noen studenter som syntes det var lite rom for innflytelse slik at de selv kunne tilpasse undervisningen. Vi ser at vi kunne ha møtt dette gjennom å involvere dem mer i planleggingen og satt av tid underveis til refleksjon om opplegget sammen med studentene. Rammefaktorer som gruppestørrelse og tid gjorde imidlertid at vi hadde en stram logistikk for organisering og gjennomføring, som var vanskelig å justere. Derfor ble

opplegget mindre student*sentrert* enn vi hadde tenkt, selv om det innebar høy grad av student*aktivitet*. Amundsen et al. (2017) poengterer nettopp at infrastruktur og begrenset tidsressurs kan være en utfordring med tanke studiekvalitet.

En målsetting med denne studien var å utvikle egen undervisningspraksis gjennom kollegasamarbeid i aksjonsforskning. For å utvikle seg til profesjonelle lærerutdannere må man gjøre systematiske undersøkelser av egen undervisning (Smith, 2016). Kollegasamarbeidet vårt omfattet både planlegging av undervisning, refleksjoner underveis og planlegging og gjennomføring av forskningsdelen. Dette samarbeidet har vært helt avgjørende for gjennomføringen av selvstudien. Lærerens kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne undervise studentsentrert (Sadler, 2012). Som pedagogikklærere hadde vi bred teoretisk og praktisk kompetanse i henholdsvis tilpasset opplæring og aksjonsforskning. Vi opplevde at vi lærte mye av hverandre underveis. Samarbeidet bidro til å utvikle vår egen didaktiske og faglige kompetanse. Aksjonsforskningsprosjektet fulgte fasene i Carr og Kemmis sin refleksjonsspiral som består av planlegging – gjennomføring – observasjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986). Det at vi gjennomførte denne prosessen til sammen fire ganger over to år, ga oss mulighet til å videreutvikle undervisningsopplegget og legge til rette for systematisk datainnsamling. Som tidligere nevnt viser undersøkelser at lærerutdannere er mest opptatt av å utvikle seg som forskere (Ulvik & Smith, 2018). Vi ser at det å forske på egen undervisning kan bidra til å utvikle *både* egen forskning *og* egen undervisning, og at kollegasamarbeid er en viktig forutsetning.

En relevant videreutvikling av dette aksjonsforskningsprosjektet vil være å involvere studentene i større grad i planlegging, gjennomføring og evaluering. Dette vil ytterligere styrke studentenes stemmer og demokratiske involvering, noe som kan bidra til økt engasjement og læringsutbytte. Gjennom denne selvstudien har vi endret vår undervisning om tilpasset opplæring i retning av å bli mer studentsentrert og fått ny forståelse av vår egen praksis. Når det gjelder rammer for praksis, som Kemmis (2009) *også* er opptatt av, har vi erfart at disse er med på å legge stramme betingelser for den undervisningen vi ønsket å få til. Det er viktig at lærerutdannere har et handlingsrom når undervisning skal utvikles

(Ulvik, Riese & Roness, 2016). Vi ser at rammevilkårene for lærerutdanningen fortsatt er en utfordring man må jobbe opp mot.

Referanser

Aliusta, G. O. & Özer, B. (2017). Student-centred learning (SCL): Roles changed? *Teachers and Teaching, 23*(4), 422–435.

Amundsen, G. Y., Damen, M.-L., Haakstad, J. & Karlsen, H. J. (2017). *Underviserundersøkelsen 2016* (1–2017). Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/9496401bb0454ef9a1d5ca15ee3fc7e1/amundsen_damen_haakstad_karlsen_underviserundersokelsen_1_2017.pdf

Amundsen, G. Y. & Haakstad, J. (2018). Teaching in higher education – consistency and change in context and role. *Journal of the European Higher Education Area, 2*, 83–98.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education, 8*(4), 381–394.

Biggs, J. B. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 57–75.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does.* UK: McGraw-Hill Education.

Bjarnadóttir, R., Brekke, I. & Nielsen, P. (2008). Ulikheter i erfart lærerliv – sett med nordiske studentøyne. I R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Søndenå (Red.), *Lærerliv sett med nordiske øyne* (Vol. Eureka forskningsserie nr. 1–2008). Eureka Forlag.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.

Chin, C. K., Khor, K. H. & Teh, T. K. (2015). Is gallery walk an effective teaching and learning strategy for biology? I G. S. D. (Red.), *Biology education and research in a changing planet*. Singapore: Springer.

Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., … Nordkvelle, Y. T. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning* (8232701277). Hentet fra https://core.ac.uk/download/pdf/52126164.pdf

Damşa, C., & Nerland, M. (2014). Collaborative knowledge practices in higher education: A comparative analyses of student learning in two undergraduate programs. I J. L. Poman, E. A. Kyza, D. K. O'Neill, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurow, K. O'Connor, T. Lee & L. D'Amico (Red.), *Learning and becoming in practice.*

Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences (ICLS) (Vol. 3, s. 1283–1293). Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.

Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105–135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (2001a). Om samanheng mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(02), 66–77.

Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg: aksjonslæring i skolen.* Universitetet i Tromsø, Tromsø.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education, 5*(1), 87–100.

Haug, P. (2010). Kvalifisering til læraryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læraryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærarutdanninga. *Bedre skole, 3*, 53–59.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jenssen, E. S. & Lillejord, S. J. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didacta, 3*(1), Art. 13.

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.

Kemmis, S. (2009). Action research as practice-based practice. *Educational Action Research, 17*(3), 463–474. https://doi.org/10.1080/09650790903093284

Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

Lauvås, P. (2006). Formativ vurdering i undervisning. I H. I. Strømsø, K. Hofgaard & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning.* (2. utg. red., s. 102–119). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Loughran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education, 6*(3), 221–226.

Lycke, K. H., Grøttum, P. & Strømsø, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical Teacher, 28*(8), 717–722.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4–11.

Nordkvelle, Y. T. (2007). Forelesningen som studentaktiv undervisningsform – et argument fra undervisningens kulturhistorie. *Uniped, 30*(1), 4–14.

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*, 109–120. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008

Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold.* (s. 71–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rommetveit, R. (1974). *On message stucture*. London/New York: Wiley.

Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education, 37*(6), 731–745. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.543968

Salas, S., Fitchett, P. G. & Mercado, L. (2013). Talking to learn across classrooms and communities. *English Teaching Forum, 51*(1), 18–25.

Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Rewiew of Research in Education, 23*(1), 1–24.

Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. I J. H. Shulman (Red.), *Case methods in teacher education* (Vol. 1, s. 1–30). New York: Teachers College, Colombia University.

Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsen, K. E. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped, 35*(02), 43–53.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Uiboleht, K., Karm, M. & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research, 21*(3), 321–347.

UiT (2018a). *LER-1001 Pedagogikk og elevkunnskap 1–7: Å mestre mangfoldet: Tilpasset opplæring og læring*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra https://uit.no/utdanning/emner/emne/569691/ler-1001

UiT (2018b). *PFF-2000 Profesjonsfag år 3 i lektorutdanning for trinn 8–13*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra https://uit.no/utdanning/emner/emne/565179/pff-2000?ar=2018&semester=H

Ulvik, M. & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning. *Tidsskriftet FoU i praksis, 6*(1), 61–79.

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 100*(3), 222–239.

Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og lærerstudentens perspektiv. *Uniped, 39*(1), 61–77. https://doi.org/10.18261

Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped, 41*(04), 425–440.

Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel Forlag.

Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 273–283). London: Sage Publications LTD.

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 36–46.

KAPITTEL 12

Praxis-forskning – iboende i det 20. århundrets filosofiske og metodologiske utvikling

Olav Eikeland
OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter follows some main currents in philosophical and methodological developments, mainly through the 20th century. These developments emanate from a critical renewal of central aspects of Aristotelian philosophy, justifying but also requiring a praxis-based and immanently critical form of action research, and a reconfiguration of the organizational and institutional relations between research, practice and learning.

Keywords: action research, epistemology, immanent critique, methodology, praxis

Innledning

Kapitlet viderefører tenkningen fra «*Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk*», som fremhevet **praxis**-basert praktikerforskning og immanent kritikk som «attraktorer» i et mangfoldig aksjonsforskningsfelt. I dette kapitlet følger jeg noen hovedlinjer gjennom det 20. århundrets filosofi og samfunnsvitenskapelige metodelære som munner ut i en kritisk re-aktualisering av aristotelisk filosofi *som* immanent-kritisk praktikerforskning.

Kapitlets fokus er faginternt. Utviklingen har imidlertid både interne *grunner* og historisk-samfunnsmessige *årsaker* (Eikeland, 2009). Praksisforankring av kunnskapsutvikling og læring behøver ikke være *verken*

Sitering av denne artikkelen: Eikeland, O. (2020). Praxis-forskning – iboende i det 20. århundrets filosofiske og metodologiske utvikling. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 12, s. 329–360). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch12

påtvunget som oppfølging av nytte- eller relevanskrav fra tilfeldige politiske vedtak, et knefall for kortsiktig arbeids- og næringslivs*styring* av forskning og utdanning utenfra *eller* kun produkt av langsiktige historiske samfunnsendringer. Praksisdreiningen følger av tenkemåter *innenfra* fri og autonom grunnforskning i «menneskefagene» for å styrke kvalitet og validitet; en transformasjon som også krever institusjonelle og organisatoriske endringer.[1] Modernistisk byråkrati, kateterundervisning og arbeidsdelt empirisk samfunnsforskning utgjør ikke universelt gyldige, historiske endestasjoner. En forsvarlig tilnærming mellom «teori» og «praksis» stiller interne krav til faglighet, men *også* til omorganisering for læring i arbeids- og samfunnsliv; en rekonfigurering av institusjonelle relasjoner. **Praxis**-forskning kan ikke kategoriseres verken som grunn- eller anvendt forskning, men impliserer en «ny samfunnsmodell»; andre relasjoner og organisasjonsformer.[2] For menneskefagene er nyanserte faginterne begrunnelser viktige i møtet med krav utenfra.

Utviklingen har foregått innenfra *både* «kontinental» *og* «analytisk» filosofi, og dessuten innenfra den samfunnsvitenskapelige metodelæren. Den utgjør en *hovedstrøm* i det 20. århundret. **Praxis**-forskning står, sammen med beslektede områder som mesterlæring, praktisk erfaringslæring, organisasjonslæring, symbiotisk læring og livslang læring, på skuldrene til en bred, kunnskapsteoretisk og metodologisk menneskefaglig tendens (Eikeland, 2012). Plasshensyn krever imidlertid forbigåelse av mange bidrag og utdypninger. Kapitlet følger kontinental filosofi og forskningsmetodologi. Konklusjonene blir begrunnet gjennom fremstillingen. Artikkelformatet gjør likevel enkelte uttalelser påstandspreget. Jeg skriver imidlertid ikke faghistorie, men følger *noen* «røde tråder» for å forstå hvorfor **praxis**-forankring presser seg frem innenfra profesjonsutdanning og -forskning, men *også* innenfra teoretiske samfunnsfag og -disipliner. Utviklingsretningen kan – *mutatis mutandis* – sammenliknes med tidlig-moderne utvikling av eksperimentet som grunnlag for naturforskning.

1 «Menneskefag» står for humaniora, samfunnsforskning og profesjonsdisipliner.
2 Se Eikeland (1985, 1995, 1998a, 2006, 2007, 2009).

Faglige utviklingslinjer

Først et eksempel fra metodelæren. Alvesson og Sköldberg (2017) oppsummerer utviklingen i samfunnsforskningen gjennom siste halvdel av det 20. århundret som har innebåret fremvekst av et repertoar av kvalitative forskningsmetoder. Oppsummeringen mangler likevel en utvei fra det som til slutt fremstår som en labyrint av utfordringer, krav og hensyn som i praksis er vanskelige å etterleve. Vanskelighetene skyldes ikke minst at både fremstillingen og metodene forblir innrammet av en institusjonalisert arbeidsdeling mellom forskere og utforskede – mellom «*knower*» og «*known*» – som ikke er selvsagt. Den kunnskapsteoretiske og metodologiske utviklingen utfordrer arbeidsdelingen og munner ut i institusjonskritiske omorganiseringskrav. Likevel problematiseres ikke arbeidsdelingen slik aksjonsforskning og praktikerforskning gjør. Aksjonsforskningsdiskursene mangler. Forslag om *abduksjon*, «*grounded theory*» og utvikling av kvalitative forskningsmetoder forblir derfor utilstrekkelige.

Utviklingslinjene åpenbarer behov for radikale omlegginger, men likevel *ikke* for en ukritisk tilsidesettelse av «normale» samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (observasjon, utspørring, forsøk, skriftlige kilder). For menneskefagene er slike metoder utilstrekkelige, men ikke forkastelige, ubrukelige eller irrelevante. Det er likevel ironisk at til tross for samfunnsforskningens status som en moderne «erfaringsvitenskap» med et mangfold av «empiriske metoder» så er ikke praktikernes – dvs. sosialantropologiens «innfødte» – kritiske utvikling av hverdagslig, praktisk akkumulert erfaring anerkjent eller utviklet som del av repertoaret. Det ville nemlig medføre problematisering og opphevelse av arbeidsdelingen. Tabuet «*don't go native*» må brytes. Utviklingslinjene bidrar til en integrerende anerkjennelse hvor kritisk *utvikling* av praktisk hverdagserfaring danner grunnlag for gyldig (*valid*) og pålitelig (*reliable*) teoretisk og praktisk innsikt og kompetanse. Dette endrer status, rolle og betydning for «normale» metoder. Fra å være garantister for «vitenskapelighet» i menneskefagene omdannes de til supplerende støttedisipliner innenfor en **praxis**-basert forståelseshorisont.

Den naturvitenskapelige revolusjon fra 1600-tallets Europa har selvsagt innebåret fremskritt som også dagens menneskefag er preget og

nyter godt av. Alle fag- og fagpolitiske diskusjoner gjennom hundreår har måttet forholde seg til revolusjonen, enten støttende eller kritisk avvisende til muligheten for å utvikle også menneskefagene gjennom «naturvitenskapelige metoder», som både forsvarere og motstandere ennå ofte identifiserer som særlig «vitenskapelige». Engelskens uttrykk «*scientific*» innebærer nærmest entydig naturvitenskapelige metoder. Kritikk oppfattes derfor som anti-vitenskapelig, som hos Feyerabend (1975, 1988). Tyskens «*Wissenschaft*» omfatter mer og spenner videre. Det 20. århundrets diskusjoner omhandler gyldighetsområdet for modernitetens overleverte, «vitenskapelige» metoder, dvs. hvorvidt de er tilstrekkelige eller utilstrekkelige, nødvendige eller unødvendige, passende eller upassende, grunnleggende eller supplerende for forståelsen av oss selv som mennesker. «Bør menneskefagene kalles vitenskapelige?» er et åpent spørsmål. Sporene fra pregningen videreføres uansett underbevisst som *doxa* i arbeidsdelte, institusjonaliserte organisasjonsmønstre, praksisformer og metoder samt i overleverte forestillinger, terminologi og begreper i for-forståelsen av «forskning», «metoder», «teori», «empiri», «data». Disse og andre språk-begrepslige «nisser på lasset» blir fortsatt underforstått og tatt for gitt i konvensjonelle, institusjonaliserte diskurser. Det er imidlertid nesten oversett hvordan selve institusjonaliseringen av menneskefagene som arbeidsdelte, som samfunnsfagene mellom forskere og utforskede, bidrar til å skape en labyrint av tilsynelatende uløselige kunnskapsteoretiske og metodologiske, men også etiske og politiske, utfordringer.

Med utgangspunkt i følgende relativt ukontroversielle karakteristikk av overleverte «vitenskapelige» grunnantakelser omhandler fremstillingen derfor *ikke bare* påpekninger av hvordan naturvitenskapelige metoder er utilstrekkelige for menneskefagene, men hvordan naturvitenskapenes former preger en menneskefaglighet som a) ikke selv problematiserer en institusjonalisert arbeidsdeling som hemmer den fra å «komme til seg selv», b) ikke anerkjenner hverdagserfaringenes betydning for kunnskapens kvalitet og validitet, og c) ikke bevisst peker ut over arbeidsdelingens rammer. Fortolkende, kvalitativ samfunnsforskning innenfor arbeidsdelte institusjonelle rammer er *også* utilstrekkelig.

Den vestlige modernitetens dominerende vitenskapsoppfatning

Mange prinsipper som bør beholdes og forsvares, er underforstått i moderne forskning. Det gjelder krav til erfaringsforankring, til kritisk utprøving og etterprøving av metoder og teorier, til tilsvarende undersøkende tenkning, saklighet, argumentativ holdbarhet, falsifiserbarhet og udogmatisk åpenhet for ny erfaring, til evne og vilje til å revidere og forbedre resultater, innsikt og forståelse. Det gjelder også kravene til vitenskap som et fellesprosjekt gjennom åpen anerkjennelse og videreføring av andres forskningsbidrag i kritisk dialog, til åpen deling av resultater og innsikter og til full ytrings- og tankefrihet som forutsetning for alt dette innenfor en åpen, interessert, nysgjerrig og lærende grunnholdning. Disse kravene er imidlertid ikke spesifikt naturvitenskapelige, men del av en intellektuell og faglig-vitenskapelig *allmenning* eller *offentlighet*. De er avgjørende for arbeidsdelte forskere i separate forskningsinstitusjoner, men *også* for personlig og kulturell frihet, autonomi, læring samt utvikling av kompetanse og samarbeid i enhver hverdagspraksis.

Det er derfor viktig å skille mellom allmenne, overordnede fellesprinsipper for en saklig-vitenskapelig *grunnholdning* på den ene siden og områdespesifikke, substansielle oppfatninger, metoder, prinsipper og formkrav til kunnskap på den andre. Disse kan variere mellom gjenstandsområder, over forskjellige historiske epoker og blant forskjellige kulturer, selv om de første står fast. Skillet har imidlertid vært uklart i diskusjoner om det moderne, vitenskapelige prosjektet. Selv uten full enighet om skillelinjene vil et prinsipielt skille mellom «*scientific*» som «w*issenschaftlich*» på den ene siden og «*scientistisk*» på den andre være hensiktsmessig. *Wissenschaft* dreier seg om fellesprinsippene sammen med område-tilpassede særprinsipper, mens *scientismen* er tilbøyelig til å overføre områdespesifikke prinsipper til felter hvor de ikke passer, slik moderne vitenskap startet med et scientistisk forsøk på å allmenngjøre prinsipper spesifikke for teknikk og naturvitenskap.

Moderne europeisk naturvitenskap vokste frem fra renessansens håndverk og ingeniørkunst gjennom kombinasjonen av matematikk med systematisk utprøving og direkte, perseptuell observasjon med gjennomslag i astronomi, fysikk og kjemi i løpet av 1600-tallet. Mot dette har det

fra begynnelsen vært reist kritikk og krav om nyanseringer, til å begynne med mest fra faglig og politisk konservative tradisjonalister. Likevel har kravet vært utbredt fra 1650 til i dag om at kvalitet på *alle* kunnskapsområder bør måles, vurderes og sikres relativt endimensjonalt etter samme, naturvitenskapelige målestokk, dvs. kunnskap som sanne, velbegrunnede påstander, *kvantifiserte* og *matematiserte*, basert på etterprøvbare observasjoner som presise «data» i kontrollerte eksperimenter. Til tross for betydelige utfordringer i overføring og anvendelse på felter utenfor astronomi og fysikk ble kravene i det 20. århundret tydeliggjort og skjerpet gjennom «*the-unity-of-science*» eller det «enhetsvitenskapelige» prosjekt.[3]

Sett fra enhetsvitenskapens perspektiv fremstår kunnskapsformer og -områder som ikke baseres på enhetsvitenskapens metoder eller resultater, som midlertidige, utilstrekkelige og upresise og derfor mindre troverdige. Det enhetsvitenskapelige prosjektet rettet seg eksplisitt *mot* tradisjonell, praktisk, taus, vanebasert, følelsesbasert, intuitiv, skjønnsbasert og etter hvert mot såkalt erfaringsbasert kunnskap. Ambisjonen var å erstatte ikke-vitenskapelige former som dogmatiske, fordomsfulle, overtroiske, ukritiske, kulturrelative, u-testede, tilfeldige og anekdotiske, subjektive, omtrentlige o.l., til forskjell fra vitenskapens generelle, presise, fordomsfrie, data-baserte, etterprøvbare, objektive og saklige kunnskap: noe alle må anerkjenne uavhengig av kulturelle og historiske forskjeller. Prosjektet har vært programmatisk reduksjonistisk. *Alle* gyldighets-pretensjoner og -dimensjoner (sant–falsk, godt–ondt o.l.) (*unntatt* vitenskapens egne) har blitt forsøkt forklart kultur- og kunnskapssosiologisk eller psykologisk og dermed relativisert.[4] Sosiologien har blitt forsøkt redusert til psykologi (metodologisk individualisme), psykologi til fysiologi og biologi, biologi til kjemi og fysikk, mens fysikken i tråd med en materialistisk-metafysisk forhåndstro leter etter håndfaste, isolerbare, materielle og udelelige minstedeler eller «atomer» som kombinerbare byggesteiner for alt «over» i kunnskapspyramiden. Vitenskapelig teori og

---

3 Jf. https://plato.stanford.edu/entries/scientific-unity/#UnitReduLogiEmpi

4 Postmodernismen er reduksjonistisk, men ved å relativisere *også* vitenskapens gyldighets-pretensjoner relativiserer den samtidig seg selv.

argumentasjon skulle være «deduktiv» i tråd med en formal rasjonalitet med krav til kvantifisering og matematiske formuleringer.

Vitenskapens tidlige suksess – *it works* – anvendt på den ytre natur, har medført krav om «eksternalisering» av alle studieobjekter, dvs. at vitenskapelige studiegjenstander må være avgrensbare i tid og rom som eksterne, gjenstandsmessige eller objektive og dermed allment tilgjengelige, sammenliknbare og målbare, ikke bare subjektivt, introspektivt tilgjengelige. Kravet har medført en utfordring til vitenskapeliggjøring av menneskefagene gjennom «operasjonalisering» med en medfølgende «indikatorforskning» for å gjøre studieobjekter som organisasjoner, makt, atferd, kultur, samfunn, psyke, læring, kompetanse og hverdagslige begreper som vennskap, kjærlighet, sorg, omsorg osv. enkle å observere og måle som fysiske gjenstander, fenomener og egenskaper. For å bli objektiv i denne forstand eliminerte behavioristisk psykologi sin særegne studiegjenstand, «sjelen» eller «psyken», i første del av det 20. århundret. Gjenstanden ble i stedet eksternt observerbar atferd og påvirkning av denne.

Skal man operasjonalisere indikatorer på makt, læring, kompetanse o.l., må man imidlertid identifisere, sammenlikne og vurdere indikatorers gyldighet. Den før-vitenskapelige forståelsen en slik vitenskap vil erstatte, må derfor allerede være til stede og anvendes. Det er dessuten avgjørende hvorvidt «objektiv» tolkes som *objektifisert* gjennom utvendiggjøring eller som *saksadekvat*. *Er* mennesker og menneskelige studiegjenstander kun utvendige «ting» og egenskaper? Spørsmålene er om en slik objektivering av alt menneskelig *kan* produsere saksadekvat eller *sakslik* menneskekunnskap, eller om den gjør vold på saken?

For menneskefagene har dette, og kritikken av hverdagslig, tradisjonell, vanebasert o.l. kunnskap, resultert i krav om forskningsmetoder som spesialiserte teknikker, utvendige overfor og annerledes enn foreliggende hverdagslige måter å erverve seg kunnskap på. De studerte *qua* studieobjekter har prinsipielt og logisk nok *måttet* være eksternaliserte «andre», upåvirket og prinsipielt atskilt fra forskerne, som på sin side skulle være *teoretisk* og *empirisk* upåvirket av de studertes tradisjonelle kategorier. Jo fjernere jo bedre, ifølge 1930-tallets Arne Næss (1936). Dette har resultert i strenge krav til forståelsen av oss selv som mennesker om å

ikke «*go native*», holde såkalt «kritisk avstand» og sørge for å ikke påvirke studieobjektenes «naturlighet», samt forbud mot å studere seg selv både individuelt og kollektivt.

Få forfekter imidlertid i dag «enhetsvitenskapen» som prosjekt. Kvantefysikk og relativitetsteori virker fjerne fra erfaring med hverdagslig-materiell tinglighet. Virkelighetens byggeklosser som separerbare minstedeler lar vente på seg. Likevel gjør arven fra vitenskapsrevolusjonen seg gjeldende i rådende forestillinger om hva vitenskapelighet overhodet betyr. Presset i retning av at alle felter skal underlegges vitenskapelige forskningsmetoder, merkes ennå f.eks. i kravene til evidensbasert praksis på alle områder, hvor praktisk erfaring underkjennes eksplisitt, og i krav om at all undervisning ved universiteter og høyskoler skal være basert på «alminnelig aksepterte» forskningsmetoder (observasjon, utspørring, dokumentstudier og forsøk). Det 20. århundrets filosofiske og faglige diskusjoner peker imidlertid ut over slike *doxisk*-overleverte før-forståelser på feltet.

Overskridelsen av tradert vitenskapsfilosofi og metodologi som ramme

Enhetsvitenskapens krav til menneskefagene *er* kontroversielle. Fortsatt arbeidsdelte kvalitative forskningsmetoder løser ikke problemene. Det 20. århundrets *filosofiske* diskusjoner har tatt overleverte naturvitenskapelige metoder og resultater som utgangspunkt, f.eks. i den logiske positivismens og «*unity-of-science*»-bevegelsens vitenskapsfilosofi, videreført men også dekonstruert innenfra analytisk filosofi gjennom Wittgensteins (1953) innflytelse og utviklingen fra logisk positivisme, via Popper (1959) og Kuhn (1970) til Feyerabend (1975, 1988). En bred «eksistensialistisk» motbevegelse har samtidig satt vitenskapeligheten til side og tatt bredden i den erfarte og opplevde menneskelige praksis og tilværelse som utgangspunkt (Eikeland, 1995). Eksistensialismen har betvilt de naturvitenskapelige metodenes relevans og egnethet, samt den vitenskapsbekreftende filosofiens universalistiske og ekspansive pretensjoner. Eksistensialismen har likevel gått *utenom*, ikke dekonstruerende *gjennom* den naturvitenskapelig inspirerte vitenskapsfilosofien og vitenskapens institusjonalisering. Den har representert et alternativ.

Utviklingslinjene viser hvordan en slik vitenskap ikke kan være universelt grunnleggende, nøytral, objektiv osv., fordi den alltid allerede er innspunnet i før-vitenskapelige virksomhetsformer, kunnskaps- og kompetanseformer som forutsetninger. En vitenskapsfilosofisk og en eksistensialistisk retning som *alternative* veier, hvor *enten* den ene *eller* andre velges, kan derfor neppe opprettholdes i en «post-arbeidsdelt» samfunnsforskning. De blander seg på ukontrollerte og uoversiktlige måter.

Utviklingen i kunnskapsforståelse

I menneskefagene har kunnskapsteoretiske og metodologiske endringer ført med seg en overgang *fra* å understreke nødvendigheten av et forskningsståsted *utenfra til* nødvendigheten av et deltakerperspektiv *innenfra* de studerte praksisformene, i Norge ikke minst gjennom Hans Skjervheim fra omkring 1960 (1996). Skjervheim påpekte den overleverte, moderne vitenskapens utilstrekkelighet og hvorfor den er utenkelig som *grunnlag* for menneskefagene selv om den kan være *nyttig*.

Forsvarerne av 1600-tallets naturvitenskapelige revolusjon, opplysningsfilosofene og den politiske revolusjonen i 1700-tallets Frankrike kritiserte Europas «gamle regimer». Motstanden mot naturvitenskapens og rasjonalismens ekspansjonisme kom derfor mest fra forsvarerne av de gamle regimene, politisk og faglig (Burke, 1790). I siste halvdel av 1800-tallet ble imidlertid krav om nyansering mellom forskjellige studie- eller gjenstandsområder for *forskning* brakt inn i vitenskapsfilosofien. Synspunktene måtte re-etableres overfor og innenfor de fremvoksende, nye, objektiverende og hegemoniske vitenskapsinstitusjonene. I Tyskland påpekte Dilthey (1989) forskjellen mellom naturvitenskapenes mål om å utvikle universelle teoretiske *forklaringer* på observerte fenomener, og historie- og humanvitenskapenes mål om å *forstå* det de studerte, basert på psykologisk innlevelse eller empati. Windelband (1894) fremhevet tilsvarende naturvitenskapenes *nomotetiske* forsøk på å etablere allmenne naturlover, mens historieforskningens og humanvitenskapenes mål var *idiografiske;* konkrete beskrivelser av særegne og enestående historiske begivenheter. Artikulasjonen av menneskefagenes særegenhet som annet enn et reaksjonært kulturforsvar for det gamle overfor en fremvoksende

og ekspansiv rasjonalisme og enhetsvitenskap var viktig mot slutten av 1800-tallet.

For amerikansk pragmatisme (C. S. Peirce, W. James, J. Dewey, G. H. Mead) var skillet mellom natur- og menneskevitenskapene ikke avgjørende. Den representerte i stedet en annerledes tilnærming innenfra eksperimentalismen. Som Aristoteles, Hume, Hegel og Marx påpekte Peirce (1972, s. 117) hvordan utvikling av vaner (*habits*) fungerte induktivt som greps- og begrepsdannende. Påvisningen av kontinuiteten mellom hverdagens vanedannelser og eksperimentet som metode bidro til en overskridelse av eksperimentalismens laboratorieinnramming. Særlig Deweys ønske om å utvikle en eksperimenterende holdning og praksis blant «vanlige mennesker» i lokalsamfunn, skoler og på arbeidsplasser bidro til å sprenge utvendighetstenkningen. Det ble en viktig inspirasjonskilde for aksjonsforskning som «*teacher research*» i USA fra 1950-tallet (Corey, 1953) og for bestrebelsene på å utvikle hverdagserfaringer og vaner kritisk til ferdighet og kyndighet.

Husserl regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger. Hans tidlige anti-reduksjonistiske erkjennelse av at logikk ikke kan reduseres til psykologi (1900–01), danner utgangspunkt for en viktig vitenskapskritisk prosess. Hans reintroduksjon av den antikke skeptisismens **epokhê** som tilsidesettelse av vanetenkning og reduksjonistiske vitenskapelige teorier likeså. Anti-reduksjonismen viser hvorfor det *erkjennelsesytende subjekt* er irredusibelt. Det kan ikke bort-tenkes eller reduseres til sosiologi, psykologi og biologi. Det er alltid allerede implisert som Kants transcendentale «jeg» og Descartes' *cogito*. «Jeget» kan ikke fjernes, men heller ikke bevares som en utstrekningsløs, abstrakt, historieløs, upåvirket, men gudesikret rasjonalistisk kunnskapskilde. Erkjennelsen innebærer anerkjennelse av «semi-autonome» gyldighetsdimensjoner som sant–falsk, godt–ondt, vakkert–stygt overfor forsøk på å redusere dem til historiske og sosiologiske pregninger, påvirkninger og forskjeller. En meningsfull tilsidesettelse av vanetenkning og teoretiske skylapper forutsetter et semi-autonomt, overskridende og erkjennelsesytende subjekt som ikke alltid allerede er fullstendig determinert av historie, geografi, klasse- og egeninteresser, kultur, sosiologi, psykologi, biologi o.l.

Skeptisk tilsidesettelse av vitenskapelige teorier muliggjør også en faglig-tankemessig åpning av den sene Husserls (1936) «livsverden», en dimensjon den objektiverende vitenskapen hadde fortrengt, stengt utsikten til og omgjort til «data-kilde». Livsverden ble tydeliggjort, ikke primært som enda et *objekt* for en utenforstående vitenskap, men som en før-vitenskapelig *forutsetning* for en historisk utviklet og preget vitenskap. Altså ikke som et mystisk objekt eller «data» som *trenger* forklaring, men som en alltid allerede muliggjørende del av det forhåndskjente *som forklarer*, i vitenskapen forbeholdt teorier.

Fenomenologien omgjør Diltheys og Windelbands distinksjon mellom historisk-humanistisk og naturvitenskapelig forskning, til en distinksjon mellom en nødvendig før-vitenskapelig livs- og erfaringsverden på den ene siden og en vitenskapelig tilnærming til verden på den andre. Men den siste forutsetter den første, dvs. den første må *vise seg* som innebåret i den siste. En erfaringsbasert, ontologisk distinksjon etableres mellom vitenskap og hverdagskompetanse, ikke bare mellom to «metodelærer» for forskjellige forskningsområder. Vitenskapen kan ikke overvinne, erstatte eller stille seg utenfor livsverdenen, og heller ikke redusere mennesker til studieobjekter, slik «arbeidshypotesen» var i kjølvannet av opplysningstidens rasjonalistisk-empiristiske vitenskapstro. Kunnskapssubjekt og kunnskapsobjekt er alltid allerede grunnleggende gjennomsyret av livsverdenpregninger.

Konsekvensen av hverdagskompetansens livsverden som primær, grunnleggende og uomgjengelig, vitenskapen som sekundær, valgt og vilkårlig, beskriver Husserl (1936) som en krise i europeisk vitenskap.[5] Vitenskapens selvoppfatning som grunnleggende og altomfattende svikter. Dens hegemoniske og fundamentalistiske ambisjoner stenger utsikten *både* til en mer grunnleggende livsverden *og* til mennesket som et nødvendigvis alltid allerede, kritisk vurderende og erkjennelsesytende vesen. Vitenskapen har imidlertid alltid måttet forbeholde seg selv en privilegert posisjon (utenfor verden) som autonom og kritisk vurderende, mens objektene for en reduksjonistisk menneskevitenskap, nedsunket i

5 Gjenoppdagelsen av livsverden tilsvarer den sokratiske vending i Platons Faidon (95^a–100^a).

verdenen, fraskrives det samme. Slik blir vitenskapen pragmatisk inkonsistent, mystisk og tilslørende.

Dette er utgangspunktet for Heideggers (1927) begrep om en hverdagslig, primær og grunnleggende bruks- og omgangskompetanses «*Zuhandenheit*» (*ready-to-hand*) som alle mestrer som samfunnsmedlemmer.[6] *Zuhandenheit* hører som *eksistensial* til det Heidegger omtaler som en eksistensialistisk grunnstruktur, alltid allerede tilstrekkelig ervervet *før* vi som naturforskere konstruerer og bruker instrumenter for å studere natur og mennesker som objekter i verden. Denne siste, objektiverende relasjonen kaller Heidegger «*Vorhandenheit*», dvs. etablering av en holdning til gjenstander (som om) man ikke har et bruksforhold til (dem), men kun kjenner (dem) gjennom avstandsobservasjoner og manipulasjon. En slik relasjon kan bare være sekundær. Både logisk og tidsmessig er vi alle alltid allerede innøvet i og preget av en historisk, institusjonell, sosial og psykisk verden *før* noen av oss blir vitenskapelige. Vi er ikke *utenfor* hvor vitenskapsteorien har forsøkt å plassere forskerne. Vitenskapen trues nok en gang av en reduksjonistisk relativisme både innenfra og utenfra. Andre mennesker er kjent som medmennesker lenge før de blir studieobjekter eller forskere. Andre mennesker med historie, kultur, tanker, handlinger, institusjoner, organisasjoner og kritiske gyldighetsvurderinger er også alltid allerede til stede som innfødte fortolkere *før* konvensjonelle, moderne samfunnsforskere – preget av medbrakte *egne* livsverdenforutsetninger – kommer på besøk for å utforske dem.[7]

Gadamer bygger på Heidegger og understreker hvordan vi i vår primære pregning i en historisk og sosialt utformet livsverden i hverdags- og forskningspraksis alltid allerede er fortolkende, dvs. hermeneutiske (Gadamer, 1975). Vi møter ikke andre mennesker og det psykiske, sosiale, historiske, institusjonelle utenfra som fremmede observatører overfor «gitte», isolerte utvendige objekter, men først samhandlende innenfra, alltid allerede preget innenfor et hele. Som positivist ønsket 1930-tallets Arne Næss det umulige, utenkelige og grunnleggende feilaktige for å kunne bli «objektiv», nemlig å studere alt som «objekter», besøkende fra

6 Heideggers uttrykk er vanskelig oversettbare. Direkte oversatt blir de til og med misvisende.
7 Jf. Giddens (1976) «dobbelt-hermeneutikk» i samfunnsforskningen.

en annen planet. Hvordan alltid allerede livsverdenspregede forskere kan utrenske fordommer og komme seg til en objektivitetssikrende planet (eller et «elfenbenstårn»), er imidlertid et uløst problem. Enn så lenge er vi dømt til *tolkninger innenfra* alt historisk, samfunnsmessig og naturgitt som eksistensialer i våre liv. Opplysningstidens forestilling og krav om fordomsfrihet fremstår derfor, slik Gadamer hevder, som den største fordom.

Enkelte før-forståelser *kan* likevel være mer saksadekvate enn andre. Kunsten er å utvikle slike, bl.a. gjennom en kritisk skjelnende tolkningsspiral *innenfra* alt menneskelig som skal utforskes. Gadamers livsverden- og språkbaserte hermeneutikk *redefinerer* dermed også Diltheys psykologiske, men fortsatt avstandsbaserte, empatiske *forståelse* som mål for en humanvitenskap. Den hermeneutiske forståelsen er uomgjengelig livsverden- og praksisbasert. Den dreier seg om den kritiske erkjennelsesytelsen i å forstå oss selv og andre i sortering av vår egen og andres kontekst gjennom å utvikle språket i bruk i forskjellige praktiske sammenhenger og om å nærme seg en felles forståelseshorisont. Horisontsammensmelting blir målet for en hermeneutisk-forstående tilnærming snarere enn psykologisk-empatisk innlevelse (Øfsti, 1975).

Gjennom Frankfurterskolens «kritiske teori» (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, Fromm, Habermas, Negt) fra 1930- til 1970-tallet bringes samfunnsvitenskapene for fullt inn i metodediskusjonene. 1960- og 1970-tallet var preget av «metodestrid». Horkheimer og Adornos (1947) verk om opplysningens dialektikk påpekte pessimistisk hvordan en nedarvet og dominerende, deduktiv, kalkulerende og instrumentell mål–middel-rasjonalitet – den eneste fornuft enhetsvitenskapen har anerkjent siden Hume, av Weber (1921) betraktet som modernitetens kjerne – ekspanderer på alle områder. Som kulturindustri koloniserer den fritiden som ledd i en ekspanderende kapitalistisk logikk som reduserer alt og alle til midler for grenseløs opphopning av abstrakte, substansløse mål på verdier; penger, profitt og økonomisk vekst. Slik ble, ifølge den tidlige Habermas (1969), moderne teknikk og vitenskap tilslørende ideologi – en falsk fornuftsbevissthet – slik allerede Husserls kriseoppfatning antydet.

Habermas (1981) og Apel (1973) tok imidlertid et oppgjør med Horkheimers, Adornos og Webers pessimistiske, instrumentelle fornuftsbegrep.

Den instrumentelle fornuft kan umulig være total. Avdekkingen av en kommunikativ, dialogisk fornuft, alltid allerede iboende i naturlig språkbruk – dvs. et empirisk faktum – revitaliserer diskusjoner om autonomi og determinisme. Det erkjennelsesytende subjekt er en logisk nødvendig forutsetning for en vitenskap som skal leve opp til sitt begrep som *gyldig* kunnskap. Det samme subjektet er imidlertid alltid allerede preget og nedsenket i en livsverden som er kompleks, uoversiktlig og historisk, sosialt og psykisk formet. Livsverdenen som forutsetning er ikke et abstrakt, utenforstående og gyldighetssikrende erkjennelsessubjekt. Spørsmålet er dermed hvordan vitenskapen kan sikre seg mot relativisme og reduksjon. Skal Descartes' og Kants abstrakte, kroppsløse, transcendentale subjekt reddes, må det innpasses, omformes, utvikles og gjenfinnes i en historisk drakt innenfor og gjennom «livsverden», som Heideggers «*Dasein*», ikke utenfor. Det dialogiske er et eksistensial. Dette fremstår som problemhorisont og utfordring i Apels og Habermas' filosofi.[8]

Frankfurterskolens Hegel- og Marx-inspirerte «kritiske teori» som annerledes enn den naturvitenskapelige «tradisjonelle teorien» (Horkheimer, 1937), hvor kravet om «frigjøring» erstatter den tradisjonelle teoriens «prediksjon og kontroll», er til syvende og sist uforenelig med reduksjonismen, som gjør frigjøring til et meningsløst begrep. Et i det minste semi-autonomt, erkjennelsesytende «*Da-sein*», som *kan* bli mer autonomt og frigjøres, må til. Det er ikke bare et utvendig determinert og redusert «*So-sein*». Subjektet må dannes og bli til for seg selv som autonomt, *gjennom* kritisk-dialogisk bearbeidelse av egen pregning gjennom hverdagserfaringenes livsverden. Den kritiske teorien krever og innebærer derfor et annet begrep om erfaring, noe særlig Adorno (1974) og Negt og Kluge (1974) har gjort eksplisitt gjennom anknytning til erfaringsbegrepet hos Hegel og derigjennom Aristoteles.

Erfaring er for tradisjonell teori og moderne erfaringsvitenskap, «data». For at fenomenologiens livsverden ikke skal reduseres til enda et objekt for en datainnsamlende vitenskap på besøk utenfra, må vitenskapens erfaringsbegrep de- og rekonstrueres. Et ikke-dataistisk erfaringsbegrep

---

8 Apel og Habermas gjør den nevnte allmenningen (**tà koiná** / *commons*) til del av vår eksistensialstruktur. Jf. Eikeland (1997a, 2008).

må vise sin berettigelse og legges til grunn. Kritisk teori bringer med seg en frigjøringsambisjon, hentet fra Marx, presumptivt ved å utgjøre den kapitalistiske lønnsarbeiderklassens historiske selvbevissthet. For ikke å forfalle til ideologisk dogmatikk må ambisjonen imidlertid bygge på «*hiin enkeltes*» konkrete og praktiske erfaringsutvikling. Den tradisjonelle teoriens mål om «*prediction* and *control*» må foregå utenfra og ovenfra. Den kritiske teoriens frigjøring må skje innenfra og nedenfra livsverdenen. Plasseres kritisk teori innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk horisont, ser man hvordan den nødvendigvis starter *innenfra* livsverdenen som immanent kritikk. Kritisk teori er beslektet med den fenomenologisk-hermeneutiske kritikk av enhetsvitenskapen som utilstrekkelig, selvmotsigende og anti-humanistisk dersom reduksjonismen og målsettingen om «*predicton and control*» får hegemoni.

Den fortolkende samfunnsforskningen har hatt ambisjoner om å presentere verden fra et «aktør-perspektiv». Metodologiens komplikasjoner viser likevel vanskelighetene i et slikt prosjekt så lenge perspektivet forblir innenfra de dominerende og arbeidsdelte forskningsinstitusjonene og -metodene. Kvalitativ forskning kommer ikke fra en fjern planet, men insisterer på å komme utenfra. Kritisk teori *må* komme innenfra praksis. Som erfaringsbasert, livsverden-immanent, dialogisk-kritisk skjelning og utvikling, dvs. som mer eller mindre kompetente «måter-å-gjøre-ting-på» for innfødte, sammen med gjøremåtenes historisk og sosialt utviklede former, forutsetninger og implikasjoner som noe å ta hensyn til, er kritisk teori å sammenlikne med metoderegler mer enn med naturvitenskapelige, «tradisjonelle» teorier om ytre objekter. Ytterligere klargjøring krever vurdering av metodelæren innenfra. Den bærer selvoverskridelsen i seg selv.

Selvomformende og -overskridende utvikling av metodelæren

Naturvitenskapelige metoder som grunnleggende og overlegne har fått betydelige skudd for baugen, ikke minst gjennom Skjervheims (2000) kritikk av samfunnsvitenskapene som tilskuervitenskaper.[9] I direkte

9 Sml. Winchs (1958) Wittgenstein-inspirerte kritikk av en tilskuerbasert samfunnsvitenskap.

inngrep med den «empiriske» sosiologiens og pedagogikkens metoder påpekte han (1996, s. 71ff.) en avgjørende distinksjon mellom 1) en objektiverende tilskuervitenskap som registrerer meninger som «fakta» eller «data» om intervjuobjekter på linje med andre egenskaper, uten vurdering av meningsinnholdets gyldighetsrelasjon til et omtalt saksforhold (sant–falsk, godt–dårlig osv.), og 2) en deltakende praksis hvor man sammen forholder seg kritisk vurderende til et omtalt saksforhold. Distinksjonen gjennomhuller samfunnsforskningens selvpålagte tabu: «*don't go native*», gjennom kollektiv, kritisk beskjeftigelse med livsverdens grunnleggende betydninger. Meninger er mer enn data og fakta som utvendige egenskaper ved «andre» på linje med høyde, vekt og andre «empiriske» funn. Ytringer er ikke bare lyder eller streker. Meninger er inngangsporter til en annerledes, ikke-dataistisk, empirisk verden, *felles* for innfødte praktikere, men *prinsipielt avstengt* for utenforstående samfunnsforskere på besøk.

Når det gjelder vitenskapelige teorier, metoder, fakta og data, er det underforstått at forskere kan, skal og må ta andre forskeres meninger alvorlig ved kollegialt og kritisk å vurdere gyldighetsdimensjoner som sant og falsk, rett og galt, treffende eller ikke i fremstilling og forklaring av saksforhold. Tilsvarende gjelder for alle «innfødte» seg imellom i hverdagen. Enhver forsker er innfødt praktiker med tanke på egen forskningsvirksomhet. Alle mennesker er dessuten alltid allerede innfødte praktikere *før* de blir hhv. forskere eller forskningsobjekter. En «vitenskapelig» holdning til «andre» som studieobjekter forutsetter likevel like selvfølgelig at det *ikke* er legitimt å ta meninger vurderende på alvor. Som forsker klandrer eller roser man ikke intervjuobjektene som kolleger for å ha rett eller ta feil. Kommunikasjon forutsetter imidlertid skjelnende, vurderende tolkning og forståelse av ytringer. En «vitenskapelig behandling» kolleger og medmennesker imellom er derfor praktisk umulig og i grunnen «umenneskelig», siden kommunikasjon prinsipielt umuliggjøres. Ren meningsinnsamling er ikke «sjølvrefererande konsistent», som Skjervheim påpekte (f.eks. 1996, s. 209). Noen mennesker *må* tas på alvor, andre *skal ikke* tas på alvor. Forskerne forbeholder seg selv evner «de andre» fraskrives, nemlig å være erkjennelsesytende subjekter med en ikke-determinert, autonom,

kritisk, gyldighetsvurderende drøftingsevne i relasjon til en sak. Å evne dette er forskernes definerende kompetanse. Uten kompetansen, ingen forskning. Tilsvarende i andre profesjoner, og uten kompetansen, heller ingen medmenneskelighet. Men en vitenskapelighet som krever at studieobjektene umyndiggjøres og dernest forklares som sosialt, psykologisk, biologisk, historisk og på andre måter determinerte, er ikke på høyde med studieobjektene. Å fraskrive mennesker deres definerende evner vilkårlig for å oppnå «vitenskapelighet» kan derfor neppe kalles saksadekvat. Vitenskapelighetens objektivitet i betydningen saksadekvat trues nok en gang innenfra og utenfra. Den fremstår som umyndiggjørende uten saklig grunn.

1970-tallets «positivismedebatt» tok utgangspunkt i Skjervheims kritikk. Den forfulgte likevel ikke kritikkens praktiske konsekvenser, men forsøkte å innlemme den som «teoretisk» innenfor gitte institusjonelle forhold og arbeidsdelinger (Eikeland, 1997a). Kvalitative forskningsmetoder er resultatet av tiår med internasjonal «metodestrid». Skjervheims kritikk er imidlertid for grunnleggende til at fortolkende, arbeidsdelte «kvalitative metoder» kan løse utfordringene. Vitenskap som teknikk og tilslørende ideologi kan være *nyttig* for noe og noen. Skjervheims kritikk utelukker imidlertid at saksadekvate og konsistente menneskefag kan bygge på et prinsipielt og radikalt skille mellom forsker og utforsket.

Men få samfunnsforskere vedkjenner seg en slik «ekstrem» vitenskapelighet. De samtaler naturlig med «innfødte» uten å tenke gjennom forutsetninger og faglige konsekvenser. Naturvitenskapens spor henger imidlertid med i det arbeidsdelte utgangspunktet og formålet for meningsinnsamlende intervjuer, spørreskjemaer og liknende metoder. Velmente *erklæringer* hvor studieobjektene tilskrives autonomi, myndighet, frivillighet og frihet o.l., er utilstrekkelige. Behandlingen avgjør, forskningspraksis avgjør. Utforming av spørsmål og innsamling av meninger krever tolkning og forståelse, men vedkjenner seg ikke en kritisk vurdering av meningsinnhold. Intervju er noe annet enn kritisk dialog som ikke *samler* på meninger, men vurderer, utforsker og omformer dem kritisk. *Hvordan* den kvalitative utenfraforskningen invaliderer seg selv og produserer labyrinter av inkonsistens-, validitets- og

reliabilitetsproblemer, viser seg likevel fullt først når kritikken fremkommer innenfra gjennom velkjente utfordringer i konvensjonell samfunnsforskning.

Data-problemer

Moderne erfaringsvitenskap er data-basert. Innsamlede meninger er «data». «Data»-betegnelsens legitimitet hviler imidlertid på muligheten for å fjerne det vitenskapen ønsket å erstatte fra *eget* empirisk grunnlag, nemlig tradisjonell, praktisk, taus og vanebasert kunnskap som dogmatisk, fordomsfull, ukritisk, kulturrelativ osv. Det forskerne innhenter, kan ikke være fordreid av forskernes fordommer. Data må være frie fra Francis Bacons idoler. Forsøket er likevel oppgitt etter den logiske positivismens mislykkede forsøk på å skjære vekk slike tilsettinger i såkalte observasjons- eller protokollsetninger som «rødt, her, nå». Tolkning og bruk av slike setninger forutsetter forskernes kulturspesifikke forståelser av at rødt er en farge, steds- og tidsangivelser, faglig kontekst m.m. «Data» som forutsetningsløst gitt for et rent speilende forskersinn er kompromittert, men uttrykket brukes fortsatt med en lånt, men undergravd autoritet fra det opprinnelige begrepet.

Men er det så nøye? Det er alminnelig erkjent at meninger eller observasjoner som «data» er iboende hermeneutisk fordomsfulle gjennom 1) teoriavhengighet og 2) teori-impregnerthet. *Teoriavhengigheten* viser seg når data må *utvelges*. Alle himmellegemer i universet, alle sandkorn, alle hårstrå og subatomære partikler, alle meninger osv. er potensielle data. De fleste er imidlertid irrelevante. Man må foreta et utvalg. Det krever en forhåndsoppfatning eller «teori» om relevans, representativitet o.l. Sosiologer overser himmellegemenes posisjoner som irrelevante for menneskers handlinger. Astrologer gjør det ikke.

Datas fordomsfylde stikker imidlertid dypere. Ikke bare må de sorteres og velges. De kan ikke renskes for kultur, historie osv. Observasjon er alltid av noe *som* noe bestemt. *Hva* noe oppfattes *som,* kommer an på øynene som ser. I europeisk antikk oppfattet de fleste mennesker lysende punkter på himmelen «spontant» som eteriske og guddommelige. Få gjør det i dag. Videre vil mennesker uten relevant utdannelse oppfatte kjernefysikkens boblekammerbilder som intetsigende, tilfeldige eller

kunstverk. Data er *teori-impregnerte*, dvs. gjennomtrukket og -formet av historie, måleinstrumenter, kompetanse og laboratoriekontekst som kulturspesifikke forutsetninger. Det data persiperes *som,* indikerer det som alltid allerede er implisert og underforstått: livsverdener av kultur, historie, kompetanse, bakgrunnskunnskap o.l.

Forskningsaktiviteten skal prinsipielt ikke påvirke studieobjektene ukontrollert, opprinnelig heller ikke anvende de studertes begreper. Dette har vist seg vanskelig (jf. Rosenthal, 1966). Forskningens *reaktivitet* betegner derfor hvordan *all* forskningsaktivitet påvirker studieobjektene og gjør dem «unaturlige». Alt fra arrangement av eksperiment til deltakende observasjon påvirker de utforskede gjennom «*Hawthorne*-effekter» (Gillespie, 1991). I vår tid er *alle* grunnleggende påvirket av vitenskapelighet og forskning som institusjonalisert på bestemte måter, av grunnleggende tenkemåter i økonomi og psykologi og av hvordan alt formidles gjennom massemedier. Alt kompliserer generalisering, objektivitet o.l. Forholdsregler er anbefalt for å nøytralisere eller eliminere forskningens reaktivitet, inkludert forslag til forskere om å gå med hvite frakker (Smith, 1981), være «flue på veggen» og forsøk på såkalte «*unobtrusive measures*» (Webb et al., 1966), hvor man studerer andres levninger som arkeologer eller skriftlige kilder som historikere. Livsverdenspregninger gjør uansett forestillingen om upåvirkede og naturlige mennesker på tvers av og uavhengig av forskjellig kultur, historie etc., både som forskere og som utforskede, til en umulighet. Vi er verken ren natur eller marsboere, og heller ikke helt reduksjonistisk determinerte. Vår *natur* er alltid allerede gyldighetsvurderende «i-verden», kulturelt preget og formidlet.

Samfunnsforskningens studieobjekter er dessuten perseptuelt *ikke*-observerbare. Ingen har sett, hørt, luktet, smakt eller beføl en organisasjon, en stat, en sjel, medvirkning, kultur, makt, læring e.l. Slike enheter kan ikke avgrenses og observeres som fysiske objekter i tid og rom. Hvor begynner og slutter de? For persepsjonen finnes ikke samfunn som fru Thatcher påpekte. Verken operasjonaliseringer, indikatorer eller moderne konstruktivisme løser problemet. På engelsk betyr imidlertid «*observation*» ikke bare sansebasert, perseptuell observasjon utenfra eller introspektiv indre observasjon. Man kan også «*observe practically*» – dvs.

i-akt-ta – innenfra praksis ved å følge skrevne og uskrevne regler for atferd eller oppførsel: måter-å-gjøre-ting-på. Som innfødt kan man være god eller dårlig i praktisk i-akt-takelse. Organisasjoner, stater, sjeler, medvirkning, kultur, makt, læring og andre slike begreper er *praktisk observerbare* for innfødte hvis virksomhet opprettholder og i-akt-tar dem grepsmessig. Det krever imidlertid ikke bare dressur, men tolkning og forståelse. Praktisk observasjon er likevel knapt nok anerkjent og enda mindre innreflektert som menneskefaglig erfaringsgrunnlag. Den bryter med «*don't go native*»-regelen.

Forklaringsproblemer for utvendig observasjon

Det foregående angår datas kvalitet, det følgende utvendige forklaringer som Frankfurterskolens «tradisjonelle teori». Vitenskapsteoriens utvikling bærer *også* med seg selv-overskridelse og dekonstruksjon. Standarden for vitenskapelige forklaringer har vært hypotetisk-deduktive systemer av logiske slutninger, hvor sanne observasjoner skal følge som konklusjoner fra teoretiske premisser og situasjonsbetingede randbetingelser. «Data» er observasjoner som trenger forklaring.

Logisk medfører *sanne* premisser *bare* sanne konklusjoner. Falske premisser kan likevel medføre begge deler. Sanne konklusjoner kan m.a.o. *også* følge av *falske* premisser. Av «alle fisker er varmblodige» (falsk) og «alle hvaler er fisker» (falsk) følger logisk at «alle hvaler er varmblodige» (sant). Byttes «fisker» med en variabel «X», viser uendelig mange både sanne og falske teorier seg som logisk like gyldige som forklaringer på sanne observasjoner. X kan være hva som helst. Teoretiske forklaringer består dessuten av et uendelig antall tause og eksplisitte premisser, dersom man trekker inn alle underforståtte, underbevisste og underkommuniserte kultur-, kontekst- og persongitte selvfølgeligheter og randbetingelser – livsverden – som nødvendig bakgrunnskunnskap.

Denne teori-pluralismen begrunner for Næss (1972) en anti-dogmatisk og hypotetisk holdning. Den kan også begrunne en skeptisk eller «post-moderne» likegyldighet overfor vitenskapelige teorier. I astronomihistorien er dette kjent som et *instrumentalistisk* forklaringsprinsipp med navnet «*saving the appearances*» (Duhem, 1969). Gyldighetskriteriet

er ikke sanne premisser som beskriver noe virkelig, men at teorien – f.eks. i form av at astrolabium eller matematiske likninger – instrumentelt og logisk-teknisk kan forutsi bevegelser, endringer og utvikling i innsamlede data.

Teori-pluralismen danner også grunnlag for Quines (1961) prinsipp, «*the under-determination of theories by data*», og for den logiske induksjonens ugyldighet. Når et uendelig antall sanne eller falske premisser kan forklare data på logisk vis, kan man ikke slutte fra «data» til en sann forklaring. Laudan (1981) skiller mellom «plebeiisk» og «aristokratisk» induksjon, begge ugyldige logiske slutninger. Plebeiisk induksjon hevder f.eks. at siden solen hittil har stått opp i øst, vil den alltid gjøre det. Det er feil. Aristokratisk induksjon hevder at f.eks. heliosentriske forklaringer kan utledes av observasjonene. Det er også feil. Uendelig mange teorier *kan* forklare data på logisk gyldig vis. Hvordan velger man da «riktig» teori, eller hvordan finner man riktig «mellomterm», dvs. X i avsnittet over?[10]

Poppers (1959) kritikk av logiske positivisme bygger på samme logikk. Hypotetisk-deduktive teorier kan ikke *bevises* som sanne, dvs. verifiseres. Usanne teorier kan også fungere. Popper krever i stedet at teorier må kunne falsifiseres. Vitenskapelighet krever kriterier for hvordan. «Guds vilje» kan f.eks. forklare alle typer hendelser og kan derfor ikke falsifiseres. Hvis funn er uventede, ikke-forutsette og ikke stemmer med hva en foreliggende teori tilsier, krever falsifikasjonismen at teorien forkastes. Men også falsifikasjon har utfordringer (Lakatos & Musgrave, 2008). Teorier består av et uendelig antall tause eller uttalte premisser som bakgrunnskunnskap. Falsifikasjonismens slutningsregel peker ikke ut hvilke som må forkastes, bare at *noe* er galt i ansamlingen av tause og uttalte premisser for deduksjonen fra teori X.

«Tradisjonell teori» i menneskefagene har mange utfordringer knyttet til forsøk på tilpasning til naturvitenskapelige modeller. På tvers av kontroversen mellom kvantitative og kvalitative metoder er «elefanten i rommet» den prinsipielle separasjonen mellom forsker og utforsket. Lewins

10 «Abduksjon» er ingen logisk slutning, men en vurdering av hvilke blant et uendelige antall forklaringspremisser som er rimelige ut fra alt annet vi tror vi vet (livsverden), formålet med teorien o.l.

aksjonsforskningsfyndord «*in order to understand it, you have to change it*» kan spores historisk langt tilbake (Eikeland, 2018), og baserer seg også på skillet mellom forsker og utforsket. Samfunnsforskningens hovedstrøm har imidlertid fått berøringsangst etter at den forlot eksperimentalismen som etisk og praktisk uanvendelig. Som forsker *utenfra* kommer man ikke nærmere enn «deltakende observasjon» (Nielsen, 1996) uten å bryte tabuet «*don't go native*». Overvinner man den splittende arbeidsdelingen filosofisk, metodologisk og praktisk, kommer man imidlertid nærmere.

Metodelærens metoder som overskridende forbindelsesledd mellom forskning og profesjon

Forskere *må* ta hverandres oppfatninger og måter å gjøre ting på, vurderende på alvor. Metodelæren diskuterer, begrunner og legitimerer gyldighet og pålitelighet for samfunnsforskningens empiriske metoder, dvs. forskernes praksis. Metodene sliter imidlertid med gyldighet og pålitelighet. Hammersley og Atkinson (1987) anbefaler at forskerne utnytter metodelærens utfordringer som «datakilde». *Hvordan* diskuteres i mindre grad, for metodelæren bygger ikke på anerkjente empiriske metoder. Metodelærens metoder er kritisk selvrefleksjon blant praktiserende forskere omkring metodeutprøvende erfaringer (Eikeland, 1997a). Metodelæren er forskernes praksis-i-akt-takende yrkes- eller profesjonskunnskap.

Gjennom metodelærens metoder studerer forskerne således ikke lenger «de andre», men seg selv, sin praksis, kompetanse og «måter-å-gjøre-ting-på» som «innfødte forskere» innenfra forskningspraksis. Her er arbeidsdelingen opphevet. «De andre» – både yrker og profesjoner, praktikere og innfødte – frarådes samtidig på det sterkeste å gjøre det samme. Gjør de det, trues de arbeidsdelte forskernes institusjonaliserte privilegier og antatte overlegenhet når det gjelder kritisk vurderingsevne. Metodelærens metoder – forskernes selvutforskningsmetoder – åpner imidlertid *qua* praktikerforskning, nye og andre forbindelseslinjer mellom forskning, profesjoner og yrker. For metodelærens metoder er også profesjonsforskningens metoder for å utvikle praksis og forståelse innenfra.

Antikk dialogfilosofi – reservoar og mottaker[11]

De fleste utviklingslinjene ovenfor kan tilbakeføres til Aristoteles. Nyanseringen av metodisk tilnærming tilpasset sakens natur er eksplisitt aristotelisk. Fellesprinsipper for vitenskapelighet var sentrale for både Aristoteles og Platon og kobler Aristoteles' førstefilosofi – feilaktig kalt «metafysikk» – til medborgerlige fellesanliggender (politikk) i antikke bystater. Alle bruker fellesprinsippene bevisst eller underbevisst, kompetent eller inkompetent gjennom dagligspråket hvor de gjør seg underforstått gjeldende. Praktisk erfaring (**empeiría**) som grunnlag for all kunnskap, læring og kompetanse er aristotelisk. Krav om individuelt tilpassede læringsbaner likeså. Den wittgensteinske vending i moderne filosofi er innlemmet i den neo-aristoteliske vending (Hacker, 2007).

Erfaringsbegrep

Forskningens erfaringsbegrep er preget av dets «dataistiske» omdefinering i Englands «*Royal Society*» på 1600-tallet (Dear, 1985; Bonss, 1982) og av sammenblanding med «opplevelse». Erfaring og opplevelse skjelnes ikke i engelsk «experience». Moderne erfaringsbegreper har tanken felles om en perseptuell konfrontasjon med enkeltting eller enestående situasjoner. Begreper og teorier er generelle. Oppfatningene vanskeliggjør forståelsen av overgangene mellom erfaring og begrep. Dagens *hverdagsforståelse* vektlegger imidlertid erfaring som akkumulert gjennom øvelse og praksis. Eikeland (1997a; 1998b) drøfter hvordan Platons og Aristoteles' erfaringsbegrep – **empeiría** – stemmer med dagens *hverdagsforståelse*, når de klassiske tekststedene i Metafysikken og Andre Analytikk leses i lys av hvordan ordet *brukes* generelt. **Empeiría** er ikke reduserbar til *persepsjon* (**aísthêsis**). Platons «erfaringsskepsis» gjelder **aísthêsis** som grunnlag for sikker kunnskap, ikke **empeiría** som allmenn, praktisk grepserfaring man har med seg fra situasjon til situasjon.

11 For kildehenvisninger angående det følgende, jf. Eikeland (1997a, 1998b, 2008, 2017, 2018).

Det greske erfaringsbegrepet utvikles og utformes nedenfra og opp, *innenfra* livsverden gjennom praktisk øvelse og vanedannelse, ikke *utenfra* eller *ovenfra*. **Empeiría** som innøvethet bygger på kjerneordet **peira** som forsøk, testing eller utprøving. Resultatet er etableringen av vaner, evner og ferdigheter, *ikke* perseptuelle inntrykk som i empirismen. Erfaringen er som Aristoteles påpeker i *Magna Moralia* (1190b30) påpeker, ekstrahert fra vaners form og kognitive innhold som må finne treffende språklige uttrykk. Slik utvikles altså erfaring til **epistêmê**: «**Epistêmê** dannes når man griper erfaringen basert på vane». Grep om egne grep blir omgrep, «metagrep» og begrep.

Pragmatismen gjenoppdager vaner som «induktivt grunnlag» for underbevisste allmenngrep – **empeiría** – før de utvikles som evner og ferdigheter og bevisstgjøres som begreper. Erfaring og begrep er her ikke splittet i det partikulære og det generelle som fort gjør teoretiske begreper til overgrep. Slik reetablerer antikkens erfaringsbegrep betydningen av praksis for begrepsutvikling og teoriforståelse. Det legger *grunnlag* for en genuint *empirisk* praktikerforskning og -læring. Men forbudet mot å «*go native*» må brytes. Å være en innøvd «*native*» er ikke diskvalifiserende, men avgjørende slik Aristoteles krever, f.eks. i *Politikken* (1340b22–26, b36–40, 1282a5-7).

Samfunnsforskningens innsamlede meninger og observasjoner som «data» er imidlertid dens eneste akseptable «empiri». Observasjons- og intervjudata medbringes fra felt til fortolkning. Besøkende forskere har ikke annen legitim empiri å bygge på, mens praktikere har akkumulert **empeiría** som grunnlag for produksjon av data som uttalelser i intervjuer eller for sin forskerobserverte atferd. For de utforskede er forskernes observasjons- eller intervju-data flyktige, frosne situasjons- og kontekstavhengige uttrykk for praktisk akkumulert **empeiría** som gjerne kan uttrykkes og formuleres på andre måter, ses fra andre vinkler og aspekter, iverksettes på forskjellige måter i nye situasjoner, f.eks. når det ikke er forskere til stede (Eikeland, 1985). Andre praktikerformuleringer vil imidlertid endre *forskernes* data. Praktikernes virksomme samfunnserfaring forblir en uoppnåelig målestokk for «data», fortolkning og «teori». Var det mulig, ville derfor tilgang til **empeiría** uten «empiriske forskere» som mellomledd styrket menneskefagene som *Wissenschaft*.

Tabell 1 Aristotelisk gnoseologi: kjennskaps- og kunnskapsformer

Basis		**Kjennnskapsform – gnôsis**	**Assosiert rasjonalitet**	**Norsk uttrykksmåte**	
Innøvde former for **hexeis** (pl. av **héxis**) eller *habitûs* (pl. av *habitus*)	***Aísthêsis*** (*persepsjon*)	1. **Theôrêsis** = **epistêmê$_2$**	**Apódeixis** (deduksjon, demonstrasjon), didaktikk	Tilskuers oppfatning (*observasjon*), saklig forklarende, prediktiv modellering	**Artikulerende teoretisk visdom: sophia**
		2. ***Páthos***		*Lidelse*; bli berørt / påvirket passivt / "lidenskapelig" fra utsiden	
	Empeiría (praktisk tilegnet og opparbeidet erfaring) og ***enérgeia*** (aktivitet/ aktualitet)	3. ***Khrêsis***	**Tékhnê** (kalkulasjon)	*Bruke* eksterne objekter som instrumenter uten å forandre dem	
		4. ***Poíêsis***		*produsere/ skape*; manipulere eksterne objekter som materiale, forme materiale i samsvar med tidligere utarbeidet plan	
		5. **Praxis$_2$**	**Phrónêsis** («praktisk klokskap», særskilt form for overveielse)	*Gjøren*; dyktig *utøvelse*, praktisk resonnering og etisk overveielse	
		6. **Praxis$_1$**	Kritisk dialektikk / dialog som refleksjon. Veien fra *novise til ekspert*, fra *taus til artikulert* viten	Øvelse, prøving, trening for utvikling av kompetanse, mestring, og innsikt (**theôría**)	
		7. **Theôría** = **epistêmê$_1$**	Kritisk induktiv dialog, veien til innsikt (**hê hodós**)	Innsikt, forståelse av former/mønstre	

Gnoseologi

Moderne epistemologi gjør **epistêmê** – «vitenskap» – til målestokk for alle kunnskapsformer etter en modell i Platons Theaitetos. Aristoteles' kunnskapsforståelse er imidlertid en nyansert *gnoseologi* skissert i tabellen nedenfor.[12] Her inngår **epistêmê** som én **gnôsis**- eller kjennskapsform, hvor dyd eller dyktighet (**aretê**) *qua* perfeksjonert *habitus*

12 Bearbeidet fra Eikeland (1997, 2008).

eller **héxis** utgjør en grunnleggende form.[13] Hos Aristoteles foreligger flere **gnôsis**-former, sortert etter deres forskjelligartede relasjoner mellom «*knower*» og «*known*» og dermed forskjellige mål–middel-relasjoner, fra en helt atskilt relasjon i teoriformen **theôrêsis**, via mellomformene **pathos**, **khrêsis** og **poíêsis,** hvor mål og midler er forskjellige, til **praxis** og teoriformen **theôría,** hvor «knower» og «known» er overlappende eller identiske. Moderne metodologi utgjør forskningens yrkes- og profesjonskompetanse som *habitus* og dyd, dvs. kunnskapsgenereringens institusjonsinnfelte «måter-å-gjøre-ting-på» som kyndighet (Eikeland, 2008). **Theôría** med grammatikk som «paradigme» er som **empeiría**-basert *innsikt* og forståelse, nært beslektet med *kritisk teori*, mens **theôrêsis** utgjør historisk utgangspunkt for den moderne vitenskapens forklarende, «tradisjonelle» teoribegrep, eksplisitt lagt til grunn for antikk astronomi, en sekundær og anvendt disiplin, ifølge Aristoteles. Tabellen inneholder også modernitetens instrumentelle fornuftsbegrep som én form (**tékhnê**), men det er verken det eneste eller mest sentrale. *Både* **phrónêsis** som overveielse i tilknytning til etisk og politisk **praxis** *og* dialogisk-dialektisk fornuft som innsiktsutviklende form tilknyttet livsverdens **empeiría** er ikke-instrumentelle. De uttrykker og utvikler medborgerlige relasjoner og politiske standarder som frihet, likhet og fellesskap. Tabellen inneholder også **pathos**, **khrêsis**, **poíêsis**, **praxis**$_2$ og **praxis**$_1$, som alle fem i moderne, unyansert språkbruk kan omtales som «praksis». Det 20. århundrets diskusjoner har vist til livsverden som grunnlag og utgangspunkt for vitenskap. For å fastholde og videreutvikle nyansene fra en tenkning hvor skillet mellom vitenskap og livsverden og mellom vitenskapsteori og eksistensialisme oppløses, er distinksjoner viktige. Tabellen muliggjør og krever en nyansert diskusjon om terminologi og om sammenfall og splittelse mellom erkjennelsessubjekt og -objekt; forsker og utforsket.

---

13 Alle **gnôsis**-former er for Aristoteles **hexeis** eller *habitūs*. Det er også Polanyis (1998) «tacit knowing».

Dialog og andre tenke- og talemåter

«Dialog» verserer i dag som en samtale- og tenkemåte for kritisk videreutvikling av livsverdenspraksis samt praktisk innsikt og kompetanse. Antikk filosofi, «unnfanget» under det Arendt (1958) kalte «*the most talkative body politic in the history of the world*», er også her mer nyansert. Aristoteles skjelner mellom talemåter med forskjellige former og formål, som 1) retorikk, 2) overveielse eller deliberasjon, 3) didaktikk eller undervisningstale, 4) deduksjon og 5) dialog.[14]

Retorikk (1) dreier seg om *overtalelse* til handling eller beslutning overfor et lyttende, vurderende publikum. Deliberasjon (2) dreier seg om kollektiv eller individuell søking, vurdering og overveielse av hensiktsmessige handlingsalternativer som midler for å oppnå etisk-politisk goder (**phrónêsis**) eller mer vilkårlige mål (**deinótês**). Aristoteles anbefaler **phrónêsis**, eller praktisk klokskap, dvs. analyse av den foreliggende, konkrete situasjon for å finne og gjøre det tilpassede rette, for riktig formål, overfor rett person, på rett måte, til rett tid og sted osv. basert på etisk dyktighet. Etikk og politikk aksepterer således ikke manglende presisjon. Aristoteles betrakter dyd og **phrónêsis** som *mer presise* enn misforståtte krav om matematisk presisjon, vitenskap og teknikk på menneskefagenes områder (Eikeland, 2008, s. 56).

Didaktikk (3) og deduksjon (4) dreier seg om hhv. (3) instruksjon og (4) deduktiv *bevisførsel* med utgangspunkt i «ferdig-analyserte» kunnskapsområders *basic assumptions*. Dialog eller dialektikk (5) dreier seg om å *vise* noe gjennom en utforskende tenke- og talemåte som problematiserer og videreutvikler de samme *basic assumptions*. For Aristoteles er det dialogiske ikke primært anvendelse av formal logikk i samtaler, heller ikke beslutningsorientert retorikk eller deliberasjon. Dialogen er handlings-*basert* i **empeiría**, men ikke beslutnings- eller handlings-*rettet*. Den er innsiktsorientert, dvs. kritisk-skjelnende, sorterende, artikulerende og definerende med utgangspunkt i øvelses- og handingsbasert erfaring og i lokale oppfatninger og språkbruk (**éndoxa**) blant samtalepartnere eller innen en bestemt praksisform. Dialogen søker saklig innsikt og forståelse (**theôría**). Den krever et handlingsavlastet frirom (**skholê**); det Aristoteles

14 Jf. Eikeland (1997a, 2008 o.a.) for drøfting, nyansering og utdyping.

kaller dialogiske samlinger for læring (**dialektikai sunodoi**), som kan skape kritisk, saklighetsdannende distanse *innenfra* praksis istedenfor konvensjonelle forsøk på å skape en utvendig arbeidsdeling og astronomisk separasjon for samme formål. Platonsk-aristotelisk dialog er kritisk skjelning og gyldighetsvurdering av foreliggende meninger, påstander, forestillinger, tilsynekomster, praksisformer o.l. innenfra. Metodelærens, profesjons- og yrkeskunnskapens metoder, dvs. veien ut av objektivismens **tékhnê** og **theôrêsis**, er dialogisk.

Konklusjon: Metodelærens metoder, praktikerforskning og læring

Scientismens avvikling gjennom filosofiens og metodelærens utvikling løfter og synliggjør en aristotelisk horisont. All forskning legitimeres gjennom metodelærens metoder, som selv utgjør en erfaringsbasert, kritisk og reflekterende filosofisk virksomhet for utforskning og utfordring av tanke- og praksisformers «*basic assumptions*». Metodelærens metoder er derfor praktikerforskning som arbeider utviklende innenfra forskjellige virksomhetsformer – målestokk også for herværende tekst. Gjennom vaner og øvelse videreutvikler metodene «måter-å-gjøre-ting-på» til evner og kyndighet på alle livsverdens områder. Dette er således også mesterlæring, organisasjonslæring, symbiotisk læring og livslang læring. *Gjennom* praksis- og erfaringsbasert dialog bringes livsverdens «eksistensialstruktur» og vår egen historiske, institusjonelle, sosiale, psykiske o.l. pregning til syne. Slik kan vårt erkjennelsesytende «jeg» eller «*Dasein*» utvikle og befri seg empirisk, ikke fra lokale pregninger og utgangspunkter, men fra stagnasjon og determinasjon. Dét var også poenget med den sokratiske filosofien.

Verken «normale» forskningsmetoder som observasjon, utspørring og forsøk, eller belærende, «skolastisk» kateterundervisning, gjøres ubrukelige av dette. De er nyttige, men må gjennomtenkes, redefineres og innplasseres i et begreps- og kunnskapsregime hvor **praxis** er attraktor. Konvensjonelle metoder er ikke grunnleggende garantister for vitenskapelighet, men supplerende midler innenfor en artikulert **praxis**-basert lærings- og forskningshorisont. De utgjør derfor ikke grunnlag for

yrkesmessig, profesjonell, organisatorisk eller politisk praksis. Innenfor kjennskapsformer som **theôrêsis** og **tékhnê,** med «*prediction and control*» som mål, er læring og forskning, mål og midler, formmessig forskjellige og utvendig relatert. Innenfor en **praxis**-forskningshorisont med frigjøring som mål er læring og forskning, mål og midler, formmessig beslektet og innvendig relatert. Dette gjenoppdages gradvis gjennom reintroduksjonen av mesterlæringsprinsipper *både* i den teoretisk-pedagogiske diskurs (Lave & Wenger, 1991; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Nielsen & Kvale, 1999, 2003; Hiim, 2010) og i praktisk forskerutdanning (UHR, 2010). Det gjenstår å trekke ytterligere praktisk-institusjonelle konsekvenser.

Referanser

Adorno, T. W. (1974/1963). Erfahrungsgehalt, s. 53–83 i *Drei Studien zu Hegel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). London: Sage Publications.

Apel, K. O. (1973). *Transformation der Philosophie, Band I: Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik. Band II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt a.M: Suhrkamp Verlag.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago & London: University of Chicago Press.

Aristoteles. Loeb Classical Library. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bonss, W. (1982). *Die Einübung des Tatsachenblicks – Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.

Burke, E. (1968/1790). *Reflections on the revolution in France: And on the proceedings in certain societies in London relative to that event.* London: Penguin Books.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College, Columbia University.

Dear, P. (1985). Totius in verba: Rhetoric and authority in the early royal society. *ISIS*, *76*(282), 145–162.

Dilthey, W. (1989). *Introduction to the human sciences (Einleitung in die Geisteswissenschaften)* (Vol. 1, Selected works. R. A. Makkreel & F. Rodi, Red.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* New York: Free Press.

Duhem, P. (1969/ 1908). *To save the phenomena – an essay on the idea of physical theory from Plato to Galileo.* Chicago: University of Chicago Press.

Eikeland, O. (1985). H. W. Smith og jakten på den skjulte mening eller: The actual meaning of triangulation. I D. Østerberg & P. Otnes (Red.), *Sosiologisk Årbok, 1985* (s. 173–208). Oslo: Institutt for Sosiologi, UiO.

Eikeland, O. (1995). Aksjonsforskningens horisonter – et forsøk på å se lenger enn til sin egen nesetipp, I Eikeland & Finsrud (Red.), *Research in action – forskning og handling. Søkelys på aksjonsforskning* (AFIs skriftserie 1, s. 211–268). Oslo: Work Research Institute.

Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk – den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrepshistorisk og filosofisk bidrag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eikeland, O. (1998a). *Faglige metamorfoser og immanente konvergenser – opptakt til et nytt kunnskapsforvaltningsregime* (AFI-notat 5/98). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Eikeland, O. (1998b). Anámnêsis – dialogisk erindringsarbeid som empirisk forskningsmetode. I O. Eikeland & K. Fossestøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring – nye erfarings- og organisasjonsformer* (AFIs skriftserie nr. 4, s. 95–136). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research – beyond theory and practice* (s. 193–240). Maastricht and Aachen: Shaker Publishing.

Eikeland, O. (2007). Why should mainstream social researchers be interested in action research? *International Journal of Action Research*, *3*(1+2), 38–64.

Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle – Aristotelian phrónêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.

Eikeland, O. (2009). Habitus-validity in organisational theory and research – social research and work life transformed. I B. Brøgger & O. Eikeland (Red.), *Turning to practice with action research* (s. 33–66). Frankfurt a.M: Peter Lang Publishers.

Eikeland, O. (2012). Action research; applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, *8*(1), 9–44.

Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning? I Gjøtterud, S. (Red.), *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Eikeland, O. (2018). (Why) does action research need to intervene and change things? *International Journal of Action Research, 14*(2–3), 110–125.

Feyerabend, P. (1975). *Against method – outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: New Left Books.

Feyerabend, P. (1988). *Farewell to reason*. London: Verso Books.

Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method*. New York: Basic Books.
Gillespie, R. (1991). *Manufacturing knowledge: A history of the Hawthorne experiments.* Cambridge: Cambridge University Press.
Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M; Suhrkamp Verlag.
Hacker, P. M. S. (2007). *Human nature: The categorial framework*. Chichester: Wiley-Blackwell.
Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk – grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Heidegger, M. (1986/1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
Horkheimer, M. (1970/1937). Tradisjonell og kritisk teori. I R. Kalleberg (Red.), *Kritisk teori – Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2007/1947). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Berlin: Fischer Taschenbuch Verlag.
Husserl, E. (2013/1901). *Logische Untersuchungen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
Husserl, E. (2012/1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
Lakatos, I. & Musgrave, A. (2008/1965). *Criticism and the growth of knowledge. International colloquium in the philosophy of science*. London: Cambridge: Cambridge University Press.
Laudan, L. (1981). *Science and hypothesis – historical essays on scientific methodology*. Dordrech/Boston/London: D. Reidel Publ.Co.
Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
Negt, O. & Kluge, A. (1974). *Offentlighet og erfaring – til organisasjonsanalysen av borgerlig og proletarisk offentlighet*. Skriftserie nr.3. Nordisk Sommeruniversitet.
Nielsen, F. S. (1996). *Nærmere kommer du ikke… Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Næss, A. (1976/1936). Erkenntnis und wissenschaftliches Verhalten. Utdrag på norsk i R. Slagstad (Red.), *Positivisme, dialektikk, materialisme – den norske debatten om samfunnsvitenskapenes teori* (s. 83–89). Oslo: Universitetsforlaget.

Næss, A. (1972). *The pluralist and possibilist aspect of the scientific enterprise*. Oslo: Universitetsforlaget.

Peirce, C. S. (1972). *Charles Sanders Peirce. Utvalg og innledning ved Ingemund Gullvåg*. Oslo: Pax Forlag.

Platon. Loeb Classical Library. Boston: Harvard University Press.

Polanyi, M. (1998). *Personal knowledge – towards a post-critical philosophy. New edition.* London: Routledge.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.

Quine, W. v. O. (1961/1953). Two dogmas of empiricism. I *From a logical point of view: Nine logico-philosophical essays* (s. 20–46). New York: Harper & Row Publishers.

Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Ryle, G. (2000). *The concept of mind*. London: Penguin Classics.

Skjervheim, H. (1996). *Deltaker og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Smith, H. W. (1981). *Strategies of social research*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

UHR. (2010). *Utdanning + FoU = Sant* (Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høgskolerådet). Oslo: UHR.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. & Seechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences.* Chicago: Rand McNally & Company.

Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der Verstehende Soziologie*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 5. Auflage, Studienausgabe, 1976.

Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft*. Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, geh. Am 1. Mai 1894. Heitz.

Winch, P. (1970/1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge & Keagan Paul.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Øfsti, A. (1975). *Språk og fornuft – spørsmålet om subjektenes transcendentale enhet – sett på bakgrunn av Wittgensteins senfilosofi*. Tromsø: Universitetsforlaget.

KAPITTEL 13

Studieprogramledelse i høyere utdanning – aksjonsforskning som grunnlag for involvering, læring og organisatoriske grenseoppganger

Gunhild Bjaalid, Dag Husebø og Vegard Moen
Universitetet i Stavanger

Abstract: This article is based on action research integrated as part of a competence development programme provided for colleagues taking on a study programme leader function established at the University in Stavanger 2018–2019. Experiences expressed by those who hold the function are investigated in relation to what is formulated in the written descriptions of the new educational leadership function. Data in the study was collected through mixed methods including notes from observations, case-descriptions submitted in the competence programme, and document analysis of written experiences. The new study programme leader function had the same organizational description for all faculties. However, our findings indicate that the position was interpreted and experienced in various ways in different departments and scientific disciplines, with regards to time given to fill the position, as well as the responsibility and job tasks following the position. Our main findings suggest that the study programme leaders experienced a set of tensions and dilemmas in their practice. These findings are described and discussed in the article.

Keywords: quality in education, educational leadership, leadership of studyprograms, action research in higher education

Sitering av denne artikkelen: Bjaalid, G., Husebø, D. & Moen, V. (2020). Studieprogramledelse i høyere utdanning – aksjonsforskning som grunnlag for involvering, læring og organisatoriske grenseoppganger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 13, s. 361–389). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch13

Innledning

Norske myndigheter har satt et særlig søkelys på utdanningskvalitet i høyere utdanning (UH-sektoren) de seneste årene. Satsingen uttrykkes i nye forskrifter[1], policydokumenter[2] og direktorater med ansvar for tilsyn og forvaltning av konkurransearenaer for økt utdanningskvalitet.[3] Hovedmålet er at studentene skal få ta del i så gode læringsaktiviteter som mulig, og at deres utbytte av studiene styrkes. UH-sektoren forventes derfor å vie større oppmerksomhet rundt dette i tiden som kommer. Men hvordan skal en forhindre at slike kvalitetstiltak ikke oppleves som en serie med nye krav og forventninger preget av ledelses- og administrasjonslogikk, der de som skal realisere utdanningskvalitet i praksis, ikke føler at de verken har fått bidra med å definere hvordan dette skal forstås, eller har fått tid, ressurser, kompetanse eller myndighet til å gjennomføre de endringer de blir pålagt? Dette er sentrale problemstillinger som studieprogramledere ved Universitetet i Stavanger har pekt på og diskutert i den aksjonsforskningsstudien som ligger til grunn for denne artikkelen.

Teoretiske og empiriske rammer

I Stortingsmeldingnr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble betydningen av utdanningsfaglig ledelse med vekt på studieprogramnivået vektlagt. Betegnelsen for denne type studienær faglig ledelse ble definert som studieprogramledelse. Ulike former for faglige studieledelsesfunksjoner er ikke ukjent for sektoren, og flere betegnelser og organiseringer av denne type lederfunksjoner har tidligere vært i bruk (Aamodt et al., 2016; Stensaker, Elken & Maassen, 2019). Den studieprogramlederfunksjonen som diskuteres i denne artikkelen, er en studieprogram-orientert vitenskapelig ledelsesfunksjon som ble opprettet ved Universitetet i Stavanger (UiS) i forlengelsen av stortingsmelding nr. 16 (2017). I meldingen står det at:

1 Studietilsynsforskriften – https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137 Studiekvalitetsforskriften – https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-01-03-6?q=studiekvalitetsforskriften

2 https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

3 https://diku.no og https://www.nokut.no

> God studieprogramledelse er viktig for å skape helhet og sammenheng i studieprogrammene. Studieprogramledelsen har ansvar for å skape gode arenaer for å diskutere programmenes utvikling, slik at hele fagmiljøet blir engasjert og føler eierskap til studieprogrammet.

Videre uttrykkes det at Regjeringen forventer at studieprogramledelsen får tydelige mandater og tilstrekkelig handlingsrom til å realisere helhet og sammenheng i studieprogrammene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 83).

Flere rapporter og studier har i de senere årene sett på ledelse av studieprogramnivået. Ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) har Grepperud, Danielsen og Holen (2018) sett på ulike modeller for ledelse av studieprogram. De har drøftet hvordan to varianter av programstyremodeller og en variant av en studieledermodell gir seg utslag i oppgaver, fullmakter, sammensetninger av ressurser og faglig ivaretakelse. Aamodt og kolleger (2016) har gjort en analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning i Norge. Analysen baserer seg på en nasjonal undersøkelse blant personer som ivaretok rollen som leder av studieprogram, ved både høgskoler og universiteter. Datagrunnlaget var et elektronisk spørreskjema som ble sendt ut til 1010 personer ved 33 institusjoner, og målet var å belyse utdanningsledelse på et «mikronivå». Solbrekke og Stensaker (2016) har identifisert flere faktorer som bidrar til fragmentering av studieprogrammene, og sett på hvordan en kan stimulere til felles engasjement for et studieprogramnivå. I den anledning har de benyttet erfaringer fra personer med lederansvar på programnivå og viser til praktiske eksempler fra Universitetet i Oslo. Stensaker har i tillegg, sammen med Elken og Maassen (2019), sett på organiseringen av studieprogramledelse. I studien vender forskerne tilbake til datamaterialet NIFU samlet inn i tidligere nevnte nasjonale spørreundersøkelse, og stiller spørsmål ved hvordan lederrollen er formalisert og forankret på studieprogramnivå, hvilke ansvarsområder og oppgaver studieprogramledere er gitt, og hvordan kvalitetsarbeid samordnes sett fra studieprogramledernes ståsted. Ved Universitetet i Stavanger har Hoem (2019) diskutert spørsmålet om distribuert eller individualistisk utdanningsledelse i sin masteroppgave i organisasjon og ledelse. Gjennom hovedsakelig dybdeintervjuer av studenter og ansatte antyder hans funn at

utdanningsledelse ved UiS foregår på flere nivå i organisasjonen, og at utdanningsledelse like gjerne kan betegnes som spredt, flytende og påvirkelig, som veldefinert og planlagt.

Gibbs og kolleger understreker i en større internasjonal undersøkelse av ledelse i høyere utdanning betydningen av at utdanningsledelse har en lokal forankring (Gibbs, Knapper & Piccinin, 2008). De hevder at utdanningsledelse er en svært sammensatt prosess, og må tilpasses og avpasses kulturen i de enheter som skal ledes, for å lykkes. Disse funnene støttes i en dybdestudie fra Sverige, der forskerne konkluderte med at en kritisk faktor for å lykkes med utdanningsledelse var om leder hadde legitimitet hos de som underviste i programmene, samt var lydhør og tilpasset den kulturen en skulle lede (Mårtensson & Roxås, 2016).

Måten ledelse av studieprogram utøves og organiseres på, ser ut til å være svært forskjellig mellom ulike universitet, og mellom ulike land og utdanningskulturer. Tidligere forskning viser ikke at det er en klar sammenheng mellom graden av «suksess» i undervisningen forstått som formell anerkjennelse av fremragende undervisere, og måten programmene ledes på (Gibbs et al., 2008; Johansen, 2020). Det ser ut til at utdanning av høy kvalitet kan oppstå innenfor rammer av ulike typer organisering og av ulik utdanningsledelse (Gibbs et al., 2008). Et slikt forskningsfunn gir indikasjoner på at utdanningsledelse også i en internasjonal sammenheng ofte er uformell og svakt koblet til formelle, organisatoriske planer og retningslinjer, og at den er preget av administrativ forvaltning innenfor etablerte strukturer.

I en nylig publisert doktorgradsavhandling fra NTNU diskuterer Johansen (2020) hvordan utdanningsledelse tydelig rammes inn og påvirkes av rådende utdanningspolitisk ideologi. Hun trekker i denne sammenheng frem *New Public Management* (NPM), en styringsstrategi som ifølge hennes funn har klare dysfunksjoner i møte med rasjonaliteten i utdanningssystemet, og som kan fungere som barriere for etablering av kvalitet i program og emner. En kan hevde at utdanningsledelse møter både krav og forventninger ovenfra gjennom press fra rådende styringsideologi, og nedenfra gjennom kontekstualitet og tilpasning til lokal kultur og praksis for å sikre legitimitet. Det er derfor grunner til å forstå utdanningsledelse som karakterisert av å stå i krysspress mellom

disse ulike krav og hensyn. Dette krysspresset mellom ledelses- og administrativ logikk, som ikke alltid samsvarer med fagprofesjonenes logikk og forståelse av hva som er viktig og sentralt, er en kjent problemstilling i mange kunnskapsorganisasjoner, for eksempel i sykehussektoren (Reay & Hinings, 2009).

En kan se på innføringen av studieprogramledelse i norsk UH-sektor, med et overordnet mål om å styrke utdanningskvalitet i sektoren, som en form for toppstyrt *planlagt endringsprosess.* Planlagte endringer kan defineres som bevisste handlinger en organisasjon iverksetter for å implementere et mål, med definert begynnelse og sluttpunkt (Burnes, 2005). I et slikt perspektiv blir endring sett på som noe ledere er i stand til å planlegge, kontrollere, utføre og implementere. Andre teorier som omhandler endringer i organisasjoner, er kritiske til et slikt syn på endring. Ifølge kompleksitetsteori, som er et samlebegrep for teorier som beskriver komplekse systemer, er planlagt endring ikke engang mulig, fordi kompleksiteten innad i organisasjonslivet gjør at endring ikke kan skje på en lineær måte. Ifølge kompleksitetsteori kan ikke endring kontrolleres i den forstand at en kan planlegge og kontrollere *resultatene* av endringsprosessene, uansett hvor smarte og detaljerte planer som ble laget på forhånd. Derfor vil det ikke være mulig å lykkes med (topp)styrte og hierarkiske endringsforsøk (Burnes, 2005). Hvis det i tillegg råder flere ledende og motstridene logikker innad i organisasjonen, som administrativ- og ledelseslogikk versus faglig logikk, med ganske forskjellig syn på verdier, holdninger og verdenssyn, vil endringsprosesser bli enda mer komplisert å lykkes med. Spørsmålet blir da i hvilken grad planlagte endringer overhodet er mulig i UH-sektoren, og hva som skal til for at endringene blir i samsvar med planer og intensjoner (Senior & Swailes, 2010). Andre endringsteorier har et mer positivt syn på at en kan lykkes med planlagte og styrte endringer, og de gir til og med kokeboklignende oppskrifter på hva som skal til for å lykkes med å lede en slik endringsprosess (se for eksempel Kotters 8-stegsmodell, 1996).

På samme måte som det i liten grad har vært tradisjon for å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning i Norge, har heller ikke utdanningsinstitusjonene vært særlig oppmerksomme på å forske på de former for profesjonalisering som er iverksatt for å styrke

utdanningsvirksomheten i sektoren (Handal, 2016). Det å studere hvordan praksisfellesskap (Wenger, 1998) på utdanningssiden utvikler praksis og profesjonsforståelser, og hvordan vi systematisk kan drive kollektiv arbeidsplasslæring i forhold til universitetslærerarbeidet, er imidlertid noe det universitetspedagogiske miljøet ved UiS har vært opptatt av over lengre tid (Hanssen, Husebø & Moen, 2012, 2017a, 2017b). Denne artikkelen tar for seg både på organisatoriske og systemorienterte perspektiver, i tillegg til å løfte frem hva studieprogramlederne uttrykker fra sin *livsverdensposisjon* (Habermas, 1999). I tråd med aksjonsforskningstilnærminger (Gjøtterud et al., 2017; Elliot, 2007; Tiller, 2004) er sistnevntes perspektiver på profesjonsutvikling og profesjonsrettet forskning det vi her legger til grunn. Derfor har vi valgt følgende forskningspørsmål: *Hvilket samsvar finnes mellom erfaringer studieprogramledere utrrykker om det å utøve denne funksjonen ved UiS, og de forventninger og krav som er innskrevet i funksjonsbeskrivelsene ved institusjonen?*

Metode

I løpet av høsten 2017 og våren 2018 ble studieprogramlederne ansatt i henhold til de nye funksjonsbeskrivelsene. I september 2018 startet UiS opp et eget opplæringsprogram for disse, rundt 40 studieprogramledere deltok på de tre samlingene som ble gjennomført samme høst, og på tre påfølgende samlinger våren 2019.

Som en del av dette kompetansehevingsprogrammet for nye studieprogramledere ønsket vi som ledere av dette, og forfattere av denne teksten, å involvere aktører som faktisk innehar funksjonen så tett som mulig både i kompetansehevingen som pågikk, og den praksisutviklingen som dette innebar, men også i potensiell kunnskapsutvikling koblet til dette. Et aksjonsforskningsdesign ble derfor utviklet for å ramme inn både praksis- og kunnskapsutviklingsprosesser. Målet var å starte både kompetanseheving og forskning i de problemstillinger som studieprogramlederne selv beskrev. Det betyr at vi har vært opptatt av å analysere deres beskrivelser av praksis, dele disse med dem og sammen forsøke å påvirke de betingelser som har vært gitt for deres praksis og praksisutvikling. Med tanke på sistnevnte var målet å invitere studieprogramlederne til

å bidra til å ta eierskap og påvirke den kompetansehevingen som foregikk. Med tanke på førstnevnte var målet å validere forfatternes analyser ved å la studieprogramlederne møte disse underveis som en del av kompetansehevingen, og presentere underveisanalyser også overfor sentrale utdanningsledere ved institusjonen (rektorat, dekanat og instituttledere). Studien var opptatt av sammenhengen mellom formuleringsnivå av kvalitetsforbedrende tiltak og et realiseringsnivå av hvilke betingelser som er gitt studieprogramlederne for å fremme kvalitet i utdanningene de bidrar overfor (Engelsen, 2003), men den har også vært opptatt av å påvirke institusjonell policy og praksis, forstått som «changing systems from within» (Carr & Kemmis, 2005).

Vi har derfor a) vurdert de mandater og rammer som er gitt, og har sett på hvilken måte studieprogramlederne uttrykker at disse fremmer eller hemmer deres praksisutøvelse. I tillegg har vi b) vært opptatt av praksisutvikling, og det å lære seg å utøve rollen, og c) påvirket UiS som organisasjon innenfra mot endringsprosesser som er forskningsinformert.

På et institusjonelt formuleringsnivå har UiS definert innholdet i funksjonen i nær kobling til policy-dokumenter og forskrifter gitt fra nasjonale myndigheter. Studieprogramleder skal «sørge for at det kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studiet utføres i tråd med gjeldende retningslinjer», «bidra til å sikre helhet og sammenheng i studiet, blant annet mellom læringsutbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og prøveformer» og «bidra til god kommunikasjon og samarbeid rundt emneporteføljen og undervisningen i studiet, også der undervisningsaktiviteter går på tvers av avdelinger, institutter og fakulteter», ifølge gjeldende mandatbeskrivelser fra 2017 (se appendiks).

Som en del av den opplæringsprosessen som ble planlagt sammen med studieprogramlederne, har de gjennom skriftlige arbeider og bidrag definert egne problemstillinger og caser som deres praksisutøvelse preges av, og diskutert kvalitetstiltak, løsninger og muligheter.

Den aksjonsforskningen som ble gjennomført som en del av studien, ble knyttet tett opp til de seks «obligatoriske» samlinger som ble gjennomført fra høst 2018 til vår 2019 ved UiS. Representanter fra HR-avdeling, utdanningsavdeling og det universitetspedagogiske miljøet ved UiS hadde ansvaret for samlingene, mens innholdet var preget av de

problemstillinger og diskusjoner som ble løftet opp i hver enkelt samling. Typisk ble samlingene gjennomført som halvdagssamlinger, organisert med noen innledende fellesdeler og gruppearbeid hvor studieprogramlederne selv har vært aktive.

I lys av en tenkning hvor det foregikk både planlegging og gjennomføring av aksjoner innad i hver samling, men også planlegging og gjennomføring av aksjoner i den enkelte studieprogramleders egen praksis, kan vi med Jensen (2009) og Reason og Bradbury (2009) si at det foregikk aksjonsforskningssykluser på flere nivåer og i flere faser samtidig. Ikke alle aksjonene var like systematisk gjennomført etter aksjonsforskningsprinsipper, men ting ble prøvd ut i praksis og gjort til gjenstand for deling og diskusjon ved kommende samlinger. På et mikronivå kan vi si at det ble iverksatt og reflektert rundt aksjoner i samlinger, og mellom samlinger i forhold til deltakernes egen praksis. På et meso-nivå kan vi si at hver enkelt av de seks samlingene ble planlagt, gjennomført, dokumentert og analysert, og på et makro-nivå er hele opplæringssyklusen planlagt, gjennomført, dokumentert og analysert.

Tenkningen rundt makro-nivået og hele opplæringssyklusen ble beskrevet i første samling høsten 2018. Målet for opplæringen, sett under ett, ble beskrevet som å gi studieprogramlederne forståelse for hvordan rollen som studieprogramleder kan tolkes og utføres. Et annet overordnet mål var å skape nettverk på tvers av fag, disiplin og avdelinger. Deltakerne skulle få en arena der de kunne møte andre med samme funksjon og diskutere, lære av hverandre og finne løsninger på problemstillinger som dukket opp.

I tillegg til å beskrive overordnete målsettinger og plan for de seks samlingene fokuserte første samling på å gå gjennom mandatbeskrivelser for studieprogramfunksjonen, slik de var fastlagt på institusjonsnivå. Beskrivelsene ble først presentert, deretter diskutert og sett i lys av studieprogramledernes erfaringer så langt. Et siste punkt var å løfte frem studentperspektivet. I denne sekvensen var det studentene selv som innledet til diskusjoner rundt forventninger til funksjonen knyttet til deres spesifikke studieprogram.

I lys av evalueringer og erfaringer fra første samling (første mesosyklus), samt tilbakemeldinger fra deltakere gitt mellom samlingene, ble det på andre samling, samme høst, fokusert på det å dele erfaringskunnskap

mellom deltakerne. Også til denne samlingen hadde deltakerne sendt inn problemstillinger og dilemmaer fra sin funksjonsutøvelse, og aksjoner de hadde satt ut i praksis. Problemstillingene ble bearbeidet av artikkelforfatterne og fikk form som anonyme, men autentiske caser. De ulike casene ble presentert for deltakerne og gjort til gjenstand for gruppearbeid. Gruppenes diskusjon og mulige aksjoner ble til slutt drøftet i plenum.

I den tredje samlingen ble det holdt fast ved det å jobbe med case-oppgaver. Denne gang var det studieprogramlederne selv som utviklet casene relatert til egen praksis. På denne måten ble diskusjonene og gruppearbeidene i samlingen enda tettere knyttet til den enkeltes praksis, og et progresjonselement knyttet til deltakernes evne til å systematisk dokumentere og reflektere rundt sider av egen praksis forsterket.

I fjerde samling, avholdt vårsemesteret 2019, ble artikkelforfatternes første preliminære analyser presentert for studieprogramlederne. Hvorvidt analysene var gjenkjennelige for den enkelte, var essensen i deltakernes respons, og en sammenlignende dialog om hva studieprogramlederfunksjonen kan sies å innebære på tvers av ulike institutt og studieprogram ved UiS, ble igangsatt.

Femte samling, avholdt vårsemesteret 2019, ble viet et rent faglig innhold etter tilbakemeldinger fra studieprogramlederne. Inn mot denne samlingen var deltakerne tydelige på at de trengte et faglig bidrag som kunne gi dem nye teoretiske og begrepsmessige redskaper. Tematikken på innlegget som ble gitt, var tredelt. Innlegget handlet for det første om forholdet mellom eksamen og vurdering. Deretter dreide det seg om sammenhengen mellom læring, undervisning og vurdering, og til slutt om alternative vurderingsformer.

Inn mot sjette og siste samling, avholdt juni 2019, ble førsteutkastet til denne artikkelen delt. Det å dele teksten på dette tidspunktet var viktig for å motivere deltakerne til å kritisk kommentere de fremstillinger som vi forfattere hadde gjort, og for å kvalifisere analysene ytterligere. I tillegg var det viktig for oss å kunne modellere hvordan aksjonsforskningen hadde foregått, og at den nå var gått inn i en forskningsformidlende fase.

Et siste metodesteg tilknyttet sjette samling var at vi i forkant av denne samlingen hadde bedt studieprogramlederne om å beskrive sitt første år i funksjonen. Våre første analyser av disse ble presentert. På samlingen

fikk også deltakerne anledning til å gi en evaluering av de seks samlingene som nå var gjennomført.

Brorparten av dataene som er analysert i artikkelen, er samlet inn som del av de omtalte samlingene. Flere runder med innlevering av skriftlige case-oppgaver og diskusjoner i plenum i samlingene utgjør hoveddelene av datamaterialet. I tillegg har 15 studieprogramledere sendt oss en fritekst på maks 1000 ord om deres første år som studieprogramleder, og har evaluert studieprogramopplæringen i et Ringstadbekk-kryss (Høsøien & Prytz, 2016). Sistnevnte handler om å beskrive a) hva som har vært bra og b) begrunne hvorfor dette var bra, og samtidig beskrive c) hva som kunne vært gjort annerledes og gjerne bedre, og d) hvordan det i så fall kunne vært gjort. Alt datamaterialet ble samlet i et grupperom på Microsoft TEAMS tilgjengelig for artikkelforfatterne. Her har vi først gått gjennom dataene hver for oss på jakt etter noen hovedmønstre som materialet kunne vise oss. Deretter har vi i møter delt våre individuelle tolkninger og diskutert likheter og forskjeller i våre forståelser, samtidig som vi i fellesskap har vendt tilbake til de samme dataene.

Vi har benyttet en induktiv og «grounded» (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998) tilnærming til tolkningsarbeidet av de dataene som er samlet inn. Først har vi trukket ut og sortert flere av det vi vil kalle empirinære førsteordens kategorier (Gioia et al., 2012), hvor studieprogramlederne viser til essensielle karakteristika ved deres funksjonsutøvelse. Dernest har vi samlet flere slike karakteristika og lagt dem til grunn som utvalgt materiale for mer overordnete analytiske andreordens samlekategorier (Gioia et al., 2012). Disse andreordenskategoriene peker blant annet på ulike spenninger som studieprogramlederne erfarte.

Første gang vi delte våre foreløpige analyser og andreordens kategorier, var på fjerde samling for studieprogramlederne (februar 2019). Frem til denne samlingen hadde analysene hovedsakelig vært rettet mot caser som det hadde vært arbeidet med underveis som del av opplæringen. I møte med våre foreløpige analyser uttrykte flere studieprogramledere at de fant gjenklang i flere av de dilemma og spenninger som ble løftet frem. En samlekategori knyttet til ulike kryssild-sammenhenger ble diskutert og utledet videre sammen med dem.

Tabell 1 Oversikt og eksempler fra dataanalysen

Førsteordens utsagn fra arbeid med caser	**Andreordens tema**	**Aggregerte teoretiske dimensjoner**
«All den tid jeg i utgangspunktet hadde en noe annen funksjonsbeskrivelse, utviklet det seg nok også andre forventninger til hvilke oppgaver jeg skulle gjøre. Så blir det interessant å se hvordan ny studieprogramleder med ny funksjonsbeskrivelse vil fylle sin rolle, og om det blir arbeidsoppgaver som vil ende på andre kollegers skrivebord.»	Muligheter for å påvirke viktige utdanningsfaglige prosesser	Spenningsforhold mellom ulike funskjoner
«Til tross for at vår instituttleder har vært raus med allokerte prosenter i arbeidsplanen til studieprogramlederjobben, handler utfordringer blant annet om at FoU-tiden blir slukt av dette arbeidet.»	Muligheter til å skape et faglig fellesskap	Muligheter til faglig ledelse/ delegert ledelse
«For vår del mangler vi den profesjonsfaglige kompetansen i instituttledelsen, og dermed faller mye på meg som studieprogramleder. Det er faglig spennende og utfordrende, og gir meg innsikt i mange ulike arenaer og forhold ved utdanningen som jeg ellers ikke hadde trengt å forholde meg til. For meg, som brenner for en god profesjonsutdanning, er dette en drivkraft i posisjonen som studieprogramleder.»	Mulighet til å ha faglig spennende oppgaver	
«Etter snart ett år i rollen som studieprogramleder vil jeg løfte fram at oppgaven har gitt meg mulighet for å delta i et faglig fellesskap sammen med prodekan for undervisning, de andre studieprogramlederne ved fakultetet og emneansvarlige. I dette faglige fellesskapet har det vært mulighet for påvirkning i beslutningsprosesser.»		
«Min erfaring er at jeg kan bidra til utvikling av studieprogrammet gjennom å ta programmet opp til diskusjon, invitere til tematisering av dets struktur, emneportefølje og emnenes læringsutbyttebeskrivelser, undervisningsaktiviteter og pensum.»		
«Da undrer jeg meg samtidig over hvorvidt studieprogramleder har et tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i et studieprogram.»	Usikkerhet i forhold til mandat og ansvars-området	Uklar rolleforventninger, lite rolleklarhet og mange rollekonflikter
«Ansvaret for et studium ligger hos enhetslederen» og at mandatet til studieprogramleder er «... å bidra til ... Dette er et uklart mandat og bør spesifiseres (den ene eller andre retning), noe man også påpekte i kvalitetsmeldingen (Frølich et al., 2016).»	Faglig ansvar uten myndighet	Kvantitative krav i rollen
«På UiS har man valgt å skille faglig og strategisk ansvar og legge ansvaret hos en studieprogramleder og det strategiske ansvar hos instituttleder. Hvis det skal kunne fungere, krever det at disse to personer arbeider meget tett sammen.»		

(Continued)

Tabell 1 (Continued)

Førsteordens utsagn fra arbeid med caser	Andreordens tema	Aggregerte teoretiske dimensjoner
«Studieprogramleder er del av kollegiet og har ingen egen myndighet eller autoritet. Det kan føre til at de faglig ansatte tar mindre ansvar ("det må studieprogramleder gjøre"), men samtidig utfordres de valg som studieprogramleder treffer. I den forstand har synliggjørelsen og samlingen av studieprogramledelsen til en person gjort skade, fordi færre er ansvarliggjort.» «Hvem er faglig enhetsleder? I henhold til funksjonsbeskrivelsen vår skal ansvaret for et studie ligge hos vedkommende, og det er ikke dekan/instituttleder/avdelingsleder? Dette er for meg uklart.» «Jeg ser nå at UiS har redusert funksjonstillegget for studieprogramleder, slik at én sum skal gjelde alle ... Det er stor forskjell på arbeidsbelastning for studieprogramledere som leder store bachelorutdanninger, og de som leder små masterprogrammer.» «Med hensyn til funksjonsbeskrivelsen for studieprogramledelse er denne svært omfattende med tanke på stillingsstørrelse.»	Tid til å løse oppgavene som ligger til studieprogram-lederrollen	
«Hva skjer i situasjoner der instituttleder og studieprogramleder tenker ulikt? Når det kolliderer mellom en administrativ logikk med fokus på ressursbruk og en faglig logikk?» «Kanskje er det slik at jeg må argumentere ut ifra universitetet sin strategi og styringsbrev fra departementet, fordi det er den eneste muligheten jeg har til å fremme dette studiet?»	Ulike verdisyn avhengig av ståsted, rolle og ansvar	Administrativ/faglig og ledelseslogikker
«Når jeg nå er blitt studieprogramleder, ser jeg at jeg skal fungere i et strengere og mer omfattende byråkrati. Motivasjonen for stillingen ser ut til å være kvalitetskontroll, eller kanskje mer korrekt formalitetskontroll. Opplæringsdelen (samlingene) har i stor grad handlet om hvorfor stillingen er opprettet (som del av universitets strategi for kvalitetsarbeid, samt føringer/vedtak gjort i departementet) og påpekning av det regelverk og det administrative hierarki stillingen er del av. Dette liker jeg ikke, og jeg ser ikke hvordan at dette skal kunne forbedre verken kvalitet eller kontroll. Systemet bærer preg av å være snytt ut av den nye offentlige styringsfilosofien (min oversettelse), og den nye studieprogramleder-rollen skal være en nøkkelkomponent i dette.»		

Funn

Analyseskjemaet nedenfor er ikke fullstendig. Det illustrerer hvordan vi har analysert oss frem til andreordens tema og aggregerte teoretiske forståelser. Førsteordens utsagn innebærer også et analytisk nivå, ettersom det her er snakk om utdrag av et bestemt datautvalg. De tre dimensjonene som fremkommer, holder vi tak i også etter denne skjematiske fremstillingen av empiri og analyser. Her vil vi utbrodere mer og vise til analyser av andre datadeler i tillegg.

I arbeidet med å se andreordens tema i en større helhetlig aggregert sammenheng ønsket vi å bryne analysene med ledere som vil kunne gjøre noe med rammefaktorene til studieprogramlederne. I tillegg ønsket vi å diskutere potensielle bakenforliggende strukturer med ledere som gjerne forholder seg til institusjonen på en mer overordnet måte. For å bringe våre analytiske andreordenskategorier til et ledelsesnivå fikk vi anledning til å presentere våre funn og førsteutkast til artikkelen på det som kalles rektors lederforum. Dette forumet involverer omkring 70 ledere ved organisasjonen i den formelle lederlinjen. Målsettingen med å gjøre dette var å få forankret analysene i praksisvirkeligheten, på et overordnet strukturnivå i organisasjonen. Forutenom å validere våre første tolkninger og funn fikk vi presentert første- og andreordens kategorier overfor en ledergruppe med mandater til å påvirke studieprogramledernes rammer for praksisutøvelse.

Delingen av våre funn og kategorier på nevnte samlinger har vært et viktig metodisk grep for å sikre involvering, dialog og informering av egen organisasjon, men det har også vært en anledning der ledere og studieprogramlederne har fått mulighet til å gi alternative tolkninger og kritiske kommentarer til artikkelforfatternes arbeid. De tilbakemeldinger vi har fått, har vært avgjørende for de forståelser og kategorier som er utledet i analyse og diskusjonsdel.

Diskusjon av funn

Våre analyser og funn tilsier at studieprogramlederne ved UiS erfarer funksjonen som en kryssildsfunksjon mellom flere forhold som ble

utledet i analysen som aggregerte tredjeordens kategorier. Tre slike tredjeordens kategorier og spenningsforhold er analysert frem og diskuteres i det kommende:

I «skvis» mellom studenter og kolleger, instituttleder og emneansvarlige

Studieprogramlederne uttrykker at de «står i skvis mellom studenter og kolleger og mellom instituttleder og emneansvarlige». I case-oppgaver som det er jobbet med i studieprogramledersamlingene, viser studieprogramlederne at det gjerne er studenttillitsvalgte som initierer en kontakt med dem for å motivere til endringer. På vegne av de andre studentene kommer de med ting de har innsigelser på. Det handler om koordineringen av innhold, vurderinger, mer interaktive arbeidsmåter, undervisningsmetoder eller læring i et emne eller i et studieprogram. Studentene melder også fra om bruken av digitale verktøy og ser muligheter i teknologien som de mener i liten grad er utnyttet. Direkte klager på enkeltstående faglærere og kolleger kommer også nå til studieprogramledernivået. Dette er noe flere uttrykker at de finner ubehagelig. De får innsyn i noe som de på mange måter gjerne skulle være foruten.

> Det jeg synes har vært ubehagelig, er det å skulle be kolleger om å få tilgang til deres evalueringer og møte deres studenter til evalueringsmøte, jf. dialog med tillitsvalgte om kvalitet i studiet. (Studieprogramleder fra innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Uttalelsen peker på at studieprogramlederne ser kollegenes undervisning og studentenes evalueringer som en form for «privatsak», som noe som peker på egenskaper og sider ved kollegaens undervisningspraksis som hører til en intimsfære vanskelig å trenge inn i, fordi den er følelsesmessig ladet (Hanssen et al., 2012). Spørsmål studieprogramlederne stiller seg i sine caser, er hvilke muligheter, incentiver eller myndighet de har til å håndtere denne type henvendelser. Og hvordan skal de forholde seg til

sine kolleger når de har mottatt denne type henvendelser. Flere av casene i studien viser at studieprogramlederne finner det komplisert å bære på denne type tilbakemeldinger fra studentene, og at de i møte med sine faglige kolleger gjerne blir gitt beskrivelser av studentgruppen som tilsier at det i like stor grad er studentene det er «noe i veien med», og som er årsaken til at læringsopplegget ikke fungerer optimalt. På mange måter blir de ført inn i en lojalitetsproblematikk hvor det ikke er enkelt å finne riktig vei for videre utvikling. Denne problematikken ligger også nært opp til personalledelse, for eksempel i tilfeller der kolleger ikke har gjort jobben sin skikkelig med hensyn til forberedelse av undervisning og oppfølging av studentene. Det er ikke studieprogramlederne som har personalansvar for de faglærerne som utfordres av studentene til å endre sin praksis, og det er heller ikke de som til syvende og sist har det faglige ansvaret for utdanningen og undervisningen som studentene er del av. Det blir sett på som krevende å utøve den type diplomatoppgaver som studieprogramlederne erfarer at de står overfor.

> Kanskje jeg skulle nevne at jeg ser ut til å ha en sekretærfunksjon mer enn en lederfunksjon. Om jeg skulle hatt en lederfunksjon, må den være utført etter eldgamle kinesiske idealer der ledelse helst skulle utføres på en slik måte at ingen merket det. (Studieprogramleder fra selvrefleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Flere studieprogramledere snakker om at deres utøvelse av lederskap krever diplomatiske og motivasjonelle evner. De må få med seg andre til å ville utvikle studieprogrammene til det beste for studentenes læring. Samtidig er studentkontakten noe de vektlegger som positiv i seg selv, og som noe som kan brukes instrumentelt for å gi kraft bak endringsforslag.

> Av de positive, mer givende erfaringene er møtet med studentene og deres erfaringsdeling. Jeg har dialogmøter med dem og har også invitert studentenes tillitsvalgte til vårt lærermøte. Det har vært veldig nyttig. De sitter med erfaringene og har kommet med konstruktive tilbakemeldinger for å styrke kvaliteten i utdanningen. (Studieprogramleder fra innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Den «skvisen» studieprogramlederne uttrykker at de delvis står i mellom instutttleder og emneansvarlig, handler blant annet om at studieprogramlederfunksjonen er uten bestemt myndighet. Dette ser de gjør funksjonsutøvelsen uklar og delvis handlingslammet. De uttrykker en form for frustrasjon ved å stå «mellom barken og veden», som de uttrykker det, mellom andre funksjoner som har klare mandatsområder. Denne «skvisen» kommer også til uttrykk ved at de overfor sine vitenskapelige kolleger beklager det faktum at de «*må bringe videre instruksjoner*» fra instituttleder og ber om forståelse for det blant de emneansvarlige.

Andre studieprogramledere har funnet seg et handlingsrom mellom instituttleder og emneansvarlige. Her har de tatt en tydelig strategisk rolle. Dette kan muligens fungere best der instituttleder også reelt har gitt rom for stor autonomi når det gjelder utøvelse av faglig ledelse. Da har studieprogramleder under slike forhold klart å skape seg en arena for å påvirke og utøve uformell ledelse og påvirkning innenfra. Her kan studieprogramleder nærmest ha tatt over instituttleders styring, og med instituttleder «på laget» tatt en formell lederrolle overfor de andre universitetslærerne i programmet.

En gruppe studieprogramledere uttrykker at de på sitt institutt har forankret diskusjoner og avgjørelser/konklusjoner i kollegagruppen. Disse uttrykker at de bringer perspektiver og føringer fra instituttleder inn i diskusjoner med emneansvarlige og kolleger. De viser til at det er mulig å finne en balanse mellom ansvarliggjøring av gruppen i forhold til sentrale føringer og å demokratisere de samme prosessene, samt å skape eierforhold til diskusjonene.

> Det ukentlige koordineringsmøtet mellom faglig ledelse og administrasjon blei arenaen for både oppstart og oppfølging av denne kartlegginga. Sjøl om jeg i begynnelsen møtte en del motstand blant de administrativt ansatte (fikk spørsmål som «Er det du som trenger dette her?», «Er det for deg vi bruker tid på dette?» osv., og stemninga kunne være ganske laber), blei dette et nyttig arbeid som la et grunnlag for samarbeid. Resultatet er litt detaljerte stillingsbeskrivelser, en «hvem-gjør-hva-og-har-ansvar-for-hva-oversikt», ikke bare for ledelsen og administrasjonen, men også for faglærere og emneansvarlige. (Studieprogramleder i refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Rolle- og forventningsavklaringer

Alle emneansvarlige ved UiS har tilgang til studentevalueringer av studieemnene og ansvar for å følge disse opp. Det å gjennomføre årlige emneevalueringer er en del av kvalitetssystemet ved institusjonen. Studieprogramleder har også tilgang til de samme evalueringene av samtlige emner under sitt ansvarsområde. I sine casebeskrivelser stiller de seg flere spørsmål om hvordan de best kan sikre og følge opp de tilbakemeldingene som gis av studentene. De lurer også på hva de skal gjøre med kolleger som får gjentatte dårlige evalueringer, og hvordan de skal forholde seg til lav svarprosent.

Den årlige emnerevisjonen sees på som en stor utfordring for de nye studieprogramlederne. Problemet de ser, er knyttet til grad av revidering av emnebeskrivelsene i lys av emneevalueringene. For hvor mye endring er påkrevd, hvis en skal følge de studentevalueringene som kommer inn, og hvem er det som sikrer utvikling fra år til år i tråd med disse? Ansvaret, slik studieprogramlederne ser det, bør ikke ligge på den enkelte faglærer, men er et kollegialt anliggende.

> Vi må finne måter å jobbe med emnerevisjon slik at hver enkelt ikke får styre seg selv og gjøre det de alltid har gjort. (Studieprogramleder i innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Studieprogramlederne mener at det å gjøre få eller ingen endringer i et emne over tid kan sees som et uttrykk for nedprioritering av undervisning. Selv om faglig ansatte gjerne er enige i at det er nødvendig med et fornyingsbehov av et emne, mener studieprogramledere at det ofte skyldes på stor arbeidsbelastning og at denne type administrativ merbelastning vil kunne gå på bekostning av annen faglig virksomhet. Studieprogramlederne gir uttrykk for at det kan se ut som om det er et for storvektlegging av emnenivået i utdanningene. Den enkelte faglærer eller faggruppe som er ansvarlig for enkeltemner innen et studieprogram, har en tendens til å legge opp til for omfattende eksamener og obligatoriske undervisningsaktiviteter for sitt emneområde. Studieprogramlederne etterlyser et mer helhetsorientert perspektiv på program-nivået og er bekymret for om den fortsatte vektleggingen av enkeltemner vedlikeholder et fragmentert perspektiv både hos faglærere og studenter. De spør

seg om hva som skal til for at det er programnivået som gis anledning til å definere innhold, arbeids- og vurderingsmåter for studentene.

Studieprogramlederne problematiserer også forhold som har med tid å gjøre, knyttet til sitt arbeid. Det å drive fagutvikling ute på enhetene oppfattes som noe som krever en løpende oppfølging av programsammensetning og emneinnhold. Det krever tilstedeværelse i saken over tid. Problemstillinger som løftes frem av studieprogramlederne, går på at det er for mange øyeblikksorienterte hendelser som tar bort betingelsene for å drive et systematisk og langsiktig utviklingsarbeid.

> Tiden går til ad hoc, og de store linjene og strategi og helhet kommer vi aldri til. (Studieprogramleder fra skriftlig innleverte casebeskrivelser)

Arbeidet kjennetegnes av at uventede saker underveis som krever, ifølge studieprogramleder, «*at mandatet er ditt ansvar å følge opp, men det blir sjeldent satt av tid/ressurser. Så hvordan skal en da prioritere, og unngå at en prioriterer ad hoc-saker som til enhver tid brenner, og lar viktige strategiske oppgaver ligge?*». Faren i et kortidsfokus og ad hoc-preg er, ifølge denne studieprogramlederen, at det kan ende opp med at utvikling av studieprogrammer og utdanningskvalitet henfaller til en status quo-situasjon, der en overholder sentralt gitte frister ved hjelp av minst mulig endring av emner og studieprogram. Studieprogramlederne sier at de bruker mye tid til praktiske utdanningsorienterte oppgaver, som frister for emnerevisjon, timeplanlegging, opptak og lignende. De arrangerer heldagsseminarer og planleggingsmøter med alle ansatte, gjennomfører studieprogramplanmøter, stiller opp på institusjons- eller studentarrangementer, diskuterer med instituttledelse og lignende. Flere studieprogramledere viser til en bredde i oppgaver og et forventningstrykk som tilsier at funksjonen har et «uriaspreg» over seg.

> Ved instituttet avholdes det ukentlige stabsmøter. Her deltar instituttleder, kontorsjef, studiekoordinatorer, praksiskoordinatorer og -leder, eksamenskoordinatorer og studieprogramledere. Møtene ledes av instituttleder, og kontorsjef er sekretær. Formålet med møtene er gjensidig informasjon om det som skjer ved instituttet, diskusjoner om hvordan vi kan løse akutte utfordringer som oppstår underveis, og om mer prinsipielle saker som skal sikre at studenter får mest mulig likeverdig behandling. Instituttmøtene planlegges

> også her. (Studieprogramleder fra refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Dette sitatet kan tolkes som at det ved enkelte institutt er utviklet samhandlingsarenaer hvor det kontinuerlig drives avklaringer av hvem som er tiltenkt å gjøre hva ut fra den funksjonen de har. Sistnevnte studieprogramleder beskriver sin funksjon i strategiske- og kvalitetsutviklende ordelag, og at det også er det han bruker tiden på. Han er på dette grunnlaget tilfreds med den sammenhengen mellom funksjonsbeskrivelser og egen tidsbruk som forhandles frem ukentlig.

Studieprogramledelse som faglig virksomhet

Det å utøve faglig virksomhet er knyttet til selvstendighet og autonomi. Faglig arbeid knyttet til utdanningsområdet kan oppleves nedprioritert, og mange kan oppleve begrenset støtte av et akademisk fellesskap (Hanssen et al., 2012). Det å arrangere en slik utdanningsorientert møteplass for en faglig stilling i støpeskjeen var et viktig hensyn å ta når UiS planla sin serie fagsamlinger for studieprogramledere.

Samlingene har bekreftet at studieprogramlederne ved UiS er en uensartet gruppe som har hatt ulike forventninger, og som opplevde behov for denne type møteplass og opplæring. Flere har gitt uttrykk for at samlingene i seg selv er tidkrevende i en ellers hektisk hverdag. I tillegg er det uttrykt ulik grad av nytte og interesse overfor det innholdet som er presentert og delt. Flere studieprogramledere var tydelige på at de satte stor pris på å få nye begrepsmessige og teoretiske redskaper til videre utøvelse av funksjonen, mens andre så mindre nytte i det faglige som ble delt.

I flere beskrivelser av «Mitt første år som studieprogramleder» vektlegges en menings- og læringsdimensjon som positiv erfaring fra funksjonsutøvelsen.

> Oppsummerende har den nye kunnskapen jeg har fått gjennom kurs, konferanser, møter og samtaler med faglærere og studenter, gitt meg kunnskapsgrunnlag til å sikre og utvikle kvaliteten i mitt studieprogram. (Studieprogramleder i refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Det er flere eksempler på at studieprogramlederne ser behov for mer faglig opplæring. Det er imidlertid ikke et ensartet bilde som beskrives av hva denne skal inneholde. Erfaringsutveksling, faglig fellesskap, rolleavklaringer og videre faglig utvikling er stikkord flere nevner. Mindre vekt på byråkratiske sider ved arbeidet og kontrolldimensjoner nevnes også. Knyttet til spørsmål om å begrunne hvorfor noen ting har vært bra ved den opplæringen som har foregått, sier én studieprogramleder:

> Å møte andre studieprogramledere fra liknende utdanninger har vært nyttig på sjølve samlingene. Det har gitt impulser og bidratt til å gi retning for arbeidet og til å utvikle studieprogramlederrollen videre. Det har faktisk også ført til at vi har møttes til møter uavhengig av samlingene for å diskutere utfordringer knytta til kvalitetsarbeid, EPN (emneplanutvikling på nett) og funksjoner. Gruppearbeid med utgangspunkt i case har tvunget oss til å løfte blikket fra det vi står i for øyeblikket, og å drøfte og utveksle erfaringer knytta til spesifikke tematikker som er/kan være relevante for studieprogramlederjobben. Har bidratt til å gi overblikk over organisasjonen, hvilke dynamikker som er i spill og forventninger som er knyttet til studieprogramlederrollen. (Studieprogramlederbeskrivelse i individuelt Ringstadbekk-kryss)

Diskusjon

Forskningsspørsmålet vårt dreier seg om hvilket samsvar som finnes mellom de erfaringer studieprogramlederne har fått gjennom å utøve denne funksjonen, og de forventninger og krav som er innskrevet i funksjonsbeskrivelsene ved UiS. Våre analyser og funn indikerer at det er behov for å definere noen grenseoppganger for studieprogramlederfunksjonen. Riktignok er funksjonen ny ved UiS som organisasjon, og i så måte har den ikke fått tid til å sette seg helt. Samtidig vil vi argumentere for at funksjonen ikke vil finne skikkelig fotfeste i organisasjonen på ukoordinerte og privatpraktiserende måter. I så måte er det viktig med den type forskningsbasert kunnskap om funksjonsutøvelsen som fremsettes i artikkelen, og at denne type kunnskap diskuteres i organisasjonen på flere plan. Dette vil kunne oppløse noen av dilemmaene og spenningene beskrevet i de kryssildsposisjonene som

studieprogramlederne uttrykker å stå i. Det å kunne legitimere egen praksis i mandatbeskrivelser som er tydelige og tilpasset organisasjonens ledelseslinjer, er viktig. Studieprogramledernes praksiskunnskap, og det realiseringsnivået de representerer, bør gis en slik anledning til å informere et formulerings- og policy-nivå (Engelsen, 2003). Slik kan vi stimulere til det som i endringsteorier kalles en «bottom-up»-strategi til endring og utvikling, og en mindre toppstyrt «top-down»-ledelsesprosess. Spenninger mellom endringer som er styrt fra politisk- eller toppledelse, versus endringer som kommer fra de som utøver oppgavene i praksis, kan sees på som en overordnet problemstilling i kunnskapsorganisasjoner generelt, og ved universiteter spesielt (Davenport, 2005; Carr & Kemmis, 2005). *New Public Management* er nærmest som et skjellsord å regne blant fagfolk i helsesektoren, og UH-sektoren, med sine høyt, utdannede kunnskapsarbeidere, er heller ikke særlig glad i det de oppfatter som unødig styring, måling og kontroll fra «toppen». Derfor vil ofte toppstyrte endringsinitiativ som kommer, bli sett på med mistro, fordi grupper av ansatte ikke deler samme forståelse, verken av problemet eller av hva som er løsningen på problemet (Reay & Hinings, 2009).

Våre funn viser at det er et sprik i hvordan studieprogramledelsesmandatet er beskrevet og forsøkt implementert, og de arbeidsvilkår og ressurser studieprogramlederne fikk til å utøve dette mandatet i praksis. Flere har derfor etterlyst en mer «bottom-up»-endringsstrategi før innføringen av studieprogramlederrollen. Denne typen endringsbeskrivelser (på engelsk kalt *emergent changes*) ser ut til å gi næring til ideen om at hvis en bare slipper fri kreativitet og autonomi, så vil det generere en rekke lyse ideer og fantastiske nyvinninger nærmest av seg selv. Nøkkelen til vellykket organisasjonsendring er ifølge et slikt endringsperspektiv å ha oppmerksomhet om, og stole på de kreative kapasitetene til menneskene i organisasjonen. Fleksibilitet betyr muligheten til å reagere raskt, kombinere mennesker på tvers av kategorier og skape et klima som oppmuntrer til nye muligheter (Du Gay & Vikkelsøy, 2017). Problemet er imidlertid at det å fange opp og koordinere organsisasjonsendringer er i seg selv en kompleks oppgave. Det å realisere en fleksibel og nyskapende organisasjon er et så sjeldent mirakel, at ifølge

Kanter er det «*vanskelig å finne noen praktiske eksempler på organisasjoner som ikke er født på den måten som fullstendig har forvandlet seg til å oppnå dette ideal*» (Kanter et al., 1992, s. 4).

Våre funn indikerer uansett at hensiktsmessig studieprogramledelse tar sitt utganspunkt i en funksjonsbeskrivelse som er koblet til og revidert ut fra hvordan studieprogramlederne faktisk erfarer arbeidet. Så lenge hensikten med å innføre funksjonen i norsk høyere utdanning har vært å forbedre studieprogram- og undervisningskvalitet, må en lytte til hva kvalitet i de ulike utdanningskontekstene kan sies å være, og tilpasse de funksjoner som skal arbeide med denne til denne konteksten «bottom-up». Organisatoriske mål og standarder for god kvalitet må defineres i dialog med fagmiljøene selv.

Flere av våre informanter, deriblant ordinære ledere og ikke bare studieprogramledere, har kommentert den uklare mandatbeskrivelsen som finnes for studieprogramlederne per i dag. Deres råd er at mandatbeskrivelsen bør gjennomgås på ny, samtidig som flere av dem understreket betydningen av å måtte gå opp grensene mellom lederfunksjonene lokalt på den enkelte enhet. Når det gjelder hvem i praksis har ansvar for å gjøre hva, forteller våre informanter at det er store forskjeller fra institutt til institutt hvordan dette utøves i praksis. Hvis en ser til endringsledelsesforskning, er det en klar forutsetning for å lykkes med implementering av strategiske endringer, noe en kan hevde at å innføre studieprogramledelse funksjonen var, at en har klare målsettinger, og at en definerer tydelige milepæler for å nå disse målene, samt evaluerer prosessen underveis mot målet (Burnes, 2005). Beskrivelsen av studieprogramlederfunksjonen har, ifølge våre informanter, vært preget av å være et «one size fits all»-mandat som de opplevde å få tredd over seg, i istedenfor noe de hadde fått være med på å påvirke og utvikle selv tidligere i prosessen.

Det å bli gitt ansvar uten myndighet er noe mange av våre studieprogramledere påpekte som svært utfordrende. Ledelse har ikke alltid blitt høyt verdsatt i kunnskapsorganisasjoner. Dermed kan fenomenet som Davenport (2005) kaller HSPALTA, oppstå. HSPALTA står for: «hire smart people and leave them alone» (Davenport, 2005, s. 39). Hvis en organisasjon skal nå sine strategiske mål, er det viktig at ansatte både

kjenner og anerkjenner disse målene, for at alle skal dra i samme retning. Hvis alle kunnskapsarbeidere har sine egne private «strategiske mål» med hensyn til studieprogramledelse, vil det oppstå store forskjeller fra institutt til institutt, og det vil være vanskelig å nå strategiske mål for organisasjonen. Det å bli utsatt for ledelse selv, altså at en gis et mandat med føringer og retningslinjer for hvordan organisasjonen vil at en skal opptre, uten samtidig å få noen formell styringsrett, er en problematikk som studieprogramlederne stadig vendte tilbake til.

Konklusjon

Målet for denne studien har vært å informere nåværende og fremtidige studieprogramledere om forhold som kan vise seg å være av betydning for utøvelse av studieprogramlederfunksjonen. Vi har også vært opptatt av å dele funn og kunnskap om forhold som kan tas i betraktning når en skal kvalifisere fremtidige studieprogramledere, og profesjonalisere utøvelsen av rollen. I tillegg har vi diskutert analyser og funn som kan informere UH-sektoren i Norge, og andre som er opptatt av utdanningsledelse, og problemstillinger ved det å omsette policy til praksis. Vi argumenterer at det å etablere nye institusjonelle strukturer og funksjoner ikke i seg selv er nok, hvis dette ikke følges grundig opp og evalueres i samsvar med de som skal utøve praksis i hverdagen. Strukturelle grep garanterer ikke at de aktører som skal utøve sitt arbeidet innenfor nye rammer, vil gjøre det på måter som bygger opp under de hensikter som var satt.

Når det gjelder innføringen av studieprogramfunksjonen, vil det være viktig å vedlikeholde et forum for denne gruppen ledere og styrke studieprogramlederfellesskapet gjennom at en diskusjon om hva dette innebærer, holdes levende. Det er også viktig å sikre at funksjonen har en felles stemme inn i organisasjonens arbeid med utdanningskvalitet på programnivå.

Det kan handle om å skape en mer systematisk og forskningsbasert tilnærming til en praksisutviklingskultur som en aksjonsforskende tilnærming kan tilby. Aksjonsforskningen som er benyttet i denne studien koblet til en opplæringssituasjon, kan sees som en potensiell modell for

en slik praksisutviklingsprosess. Denne vil også kunne innebære utvikling av ny kunnskap om studieprogramlederfunksjonen.

Flere av deltakerne i denne studien har i alle fall påpekt i sine tilbakemeldinger at erfaringer med deltakelse i opplæringsprogrammet og aksjonsforskningen har inspirert til ytterliggere forskning og utvikling av egen praksis.

Referanser

Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frölich, N., Maassen, P. & Dalseng, C. (2016). *En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:10). Oslo: NIFU.

Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews, 7*, 73–90.

Burnes, B. (2009). *Managing change: A strategic approach to organizational dynamics*. Harlow: Prentice Hall.

Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, *13*(3), 347–357.

Davenport, Thomas H. (2005). *Thinking for a living. How to get better performance and results from knowledge workers*. Boston: Harvard Business School Press.

Du Gay, P. & Vikkelsø, S. (2017). *For formal organization: The past in the present and future of organization*. United Kingdom: Oxford University Press.

Elliot, J. (2007). *Reflecting where the action is*. New York: Routledge.

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

Gibbs, G., Knapper, C. & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, *62*(4), 416–436.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the Journal of the British Sociological Association*, *12*(1), 27–49.

Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2012). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods,* 16(1), 15–31.

Grepperud, G., Danielsen, Å. & Holen, F. (2018). *Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer* (Septentrio Reports, 4). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Handal, G. (2016). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen […]. I T. Løkensgaard-Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? – Spenninger i høgere utdanning* (s. 185–204). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017a). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling. *Uniped, 40*(1), 7–17.

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017b). Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D, Husebø, L. H., Jensen, T. Steen-Olsen, E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hoem, B. (2019). *Utdanningsledelse ved et norsk universitet: Individualistisk eller distribuert ledelse?* Masteroppgave i Business administration, Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2616651

Høsøien, U. & Prytz, M. (2016). Skolebasert kompetanseutvikling – en idébank. *Pedlex*. Hentet fra https://issuu.com/pedlex/docs/skolebasert_kompetanseutvikling

Jensen, L. H. (2009). *Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene: muligheter og begrensninger. Et praktisk deltagende aksjonsforskningsprosjekt.* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no

Kanter, R. M., Stein, B. A. & Jick, T. D. (1992). *The challenge of organizational chang: How companies experience it and leaders guide it.* New York: The Free Press.

Kotter, J. P. (1996) *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 2016–2017). Hentet fra https://www.regjeringen.no

Kyvik, S. & Vabø, A. (2015). Forskergrupper – hvilken betydning har de for forsknings- og utdanningsvirksomheten? I N. Frölich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høgskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter* (s. 94–107). Oslo: Universitetsforlaget.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2), 247–262.

Reason, P. & H. Bradbury. (2009). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research participative inquiry and practice* (s. 1–10). London: Sage.

Reay, T. & Hinings, C. R. (2009). Managing the rivalry of competing institutional logics. *Organization Studies*, *30*(6), 629–652.

Senior, B. & Swailes, S. (2010). *Organizational change.* United Kingdom: Pearson Education Limited.

Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse. Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *UNIPED, 39*(2), 144–157.

Stensaker, B., Elken, M. & Maassen, P. (2019). Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering? *UNIPED, 42*(1), 91–105.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendiks

Universitetet i Stavanger
Universitetsdirektøren
29.10.2017

Funksjonsbeskrivelse for studieprogramledelse
Fastsatt av universitetsdirektøren 29.10.2017, på fullmakt fra styret (jf. styresak 44/17).

Bakgrunn
Alle studieprogrammer skal ha en studieprogramledelse med ansvar for løpende koordinering, kvalitetssikring og -utvikling av studiet. Hvem som ivaretar ledelsen av det enkelte studium skal være publisert slik at studieprogramledelsen er en synlig og tydelig adressat for tilbakemeldinger fra studenttillitsvalgte og fagmiljø om forhold som angår kvalitet og gjennomføring av studiet.

Ansvaret for et studium ligger hos de faglige enhetslederne, dekan og instituttleder, men de daglige, operasjonelle oppgavene kan ivaretas av en studieprogramleder for ett eller flere studieprogram ved fakultetet/instituttet. Studieprogramleder(e) skal være vitenskapelig ansatt(e), og utpekes av enhetslederen. En studieprogramleder kan ha ansvar for flere/alle studieprogram i en enhet.

Når enhetslederen oppnevner studieprogramleder, skal denne ha mandat – innenfor rammer fastsatt av enhetslederen – til å følge opp saker som oppstår underveis i studiet og til å gi råd vedrørende studiets kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Enhetslederen sørger for nødvendig administrativ støtte til studieprogramledelsen.

Funksjonsbeskrivelse
Studieprogramlederen skal:

- Sørge for at det kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studiet utføres i tråd med gjeldende retningslinjer (studietilsynsforskriften § 2–3 (3))

- Bidra til å sikre helhet og sammenheng i studiet, blant annet mellom læringsutbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og prøveformer (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2, brev fra KD, 23.06.2017)
- Bidra til god kommunikasjon og samarbeid rundt emneporteføljen og undervisningen i studiet, også der undervisningsaktiviteter går på tvers av avdelinger, institutter og fakulteter
- Bidra til at internasjonalisering og utveksling blir en integrert del av studiet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til at studieprogrammene gir innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og at fagmiljøenes forskningsvirksomhet integreres i undervisningen (Meld. St. 16 (2016–2017) 3)
- Bidra til å fremme bruk av de mulighetene digitalisering gir til å heve kvaliteten i studiet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til å fremme tverrfaglighet og samarbeid med arbeidslivet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til at det legges til rette for at studentene kan ta en aktiv rolle i utviklingen av studieprogrammene og i læringsprosessen (studietilsynsforskriften § 2–2 (5))
- Være tilgjengelig for fagmiljøet og studentenes tillitsvalgte for dialog om forhold som angår kvaliteten i studiet
- Sørge for at studentene ved programmet har tydelige og synlige kontaktpunkter der de kan henvende seg i saker som har betydning for kvaliteten i studiet

Fakultetene kan tillegge ytterligere oppgaver ut over det som inngår i det felles mandatet, hvis det faller naturlig til funksjonen ved den enkelte enhet, og de ikke allerede er ivaretatt andre steder.

Funksjonsperiode

Når det oppnevnes studieprogramleder er funksjonsperioden minimum 2, maksimum 4 år. Dekan/institutt-/avdelingsleder fastsetter:

- Kompetansekrav til funksjonen
- Funksjonsperioden
- Hvem som skal ivareta funksjonen, som ledd i arbeidsplanleggingen

Fremgangsmåte ved oppnevning
Studieprogramlederne rekrutteres internt i enheten blant de fast vitenskapelig ansatte. Rekruttering skjer på bakgrunn av en intern bekjentgjøring på nettsider og evt. andre relevante kanaler. Dette sikrer at både den ledige funksjonen og dens innhold er kjent for alle. I bekjentgjøringen skal aktuelle interessenter oppfordres til å melde sin interesse skriftlig overfor dekan/institutt-/avdelingsleder, samt gis en rimelig frist til å gjøre dette.

Dekan/institutt-/avdelingsleder utpeker studieprogramleder(e) på grunnlag av en konkret vurdering av de aktuelle interessentenes kvalifikasjoner i forhold til funksjonsbeskrivelsen for studieprogramlederne, samt etter samråd med ansattrepresentanten i ansettelsesutvalget.

Ordningen evalueres i løpet av 2021.

KAPITTEL 14

Faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk i Akademisk språkkafé – praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning

Hjørdis Frisnes, Beate Lie Sverre, Marit Gjone Sandsleth, Anne Stenhammer og Liv Helene Jensen

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this chapter, we present a practical participative action research project. The context of this study is the bachelor's program in nursing, which, like other higher education programs in Norway, has increased the proportion of students from different age, linguistic and cultural backgrounds. This is a resource in the universities, but on the other hand it is necessary to understand the challenges these students may have with studying in a foreign language. In the article, we have explored Norwegian and international research and found a need for new initiatives that can strengthen the academic and linguistic development of nursing students with Norwegian as a second language. Based on socio-cultural learning theory and principles of action research in our own organization, the purpose of this chapter is to show how students, academic staff and university librarians collaborated through cyclic learning and research processes to develop learning activities that can enhance academic and linguistic development in students with Norwegian as a second language. In the meta-reflections, we found that the combination of linguistic and professional learning and collaborative relationships was of significant importance in the

Sitering av denne artikkelen: Frisnes, H., Sverre, B. L., Sandsleth, M. G., Stenhammer, A. & Jensen, L. H. (2020). Faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk i Akademisk språkkafé – praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 14, s. 391–417). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch14

learning processes. The predictable and cyclical structure of the action research approach strengthened the development of practical knowledge.

Keywords: linguistic and professional development, practical participatory action research, nursing students, Norwegian as a second language, second language acquisition

Innledning

Aksjonsforskning beskrives innen ulike paradigmer. Denne artikkelen diskuterer hvordan aktiv deltakelse i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning kan bidra til forbedringer innenfor egen organisasjon (her: universitet), og samtidig styrke kompetanse hos studenter, faglig ansatte og bibliotekarer, og bidra til vitenskapelig, praktisk kunnskap. Tilnærmingen kjennetegnes av intervenerende, samarbeidende, sykliske prosesser der kontekst, kvaliteten i relasjoner, lærings- og forskningsprosessen og resultatenes bærekraft er vesentlige rammefaktorer (Coghlan, 2019).

Denne studiens kontekst er bachelorutdanningen i sykepleie, som i likhet med annen høyere utdanning i Norge har økt andel studenter med ulik alder og språklig og kulturell bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2016[1]). Språklig og kulturelt mangfold hos studenter og vitenskapelig ansatte er en ressurs som kan bidra til økt tverrkulturell forståelse og toleranse i høyere utdanning og i velferdssamfunnet for øvrig. Selv om språklig og kulturelt mangfold fremheves, kan det å studere på et annet språk være svært utfordrende. Forskning viser at studenter med norsk som andrespråk (N2-studenter) strever både med muntlige og skriftlige oppgaver, tolking av oppgavetekster og systematisering av innhold i egne tekster (Jonsmoen & Greek, 2017). Andrespråk defineres her som det språket personen lærer etter førstespråket i en kontekst der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål (Monsen & Randen, 2017). Utfordringer hos studenter med annen språklig bakgrunn er også identifisert i internasjonal forskning som medvirkende til at sykepleierstudenter ikke gjennomfører studiene til normert tid (Amaro, Abriam-

1 I 2019 var om lag 19 prosent av studenter i høyere utdanning innvandrere, https://www.ssb.no/statbank/table/08091/tableViewLayout1/

Yago & Yoder, 2006; Salamonson et al., 2011). Det er videre rapportert at sykepleierstudenter med manglende norskferdigheter kan risikere å sette pasienters sikkerhet i fare, dersom de for eksempel misoppfatter viktig informasjon om pasienten i de kliniske studiene (Sommerfeld & Rosenberg, 2019).

Hensikten med artikkelen er å vise hvordan studenter, faglig ansatte og universitetsbibliotekarer samarbeidet gjennom sykliske lærings- og forskningsprosesser for å utvikle læringsaktiviteter som kan bidra til å styrke faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk. Læringsaktivitetene fikk samlet sett tittelen *Akademisk språkkafé* – ASK.

Bakgrunn

I bakgrunnen redegjøres det først for studiens kontekst, bachelorutdanningen i sykepleie og behovet i egen institusjon for nye tiltak som kan styrke faglig og språklig utvikling hos sykepleierstudenter med norsk som andrespråk. Dernest presenteres forskning om utfordringer studenter kan ha ved å studere på et annet språk. Til sist gjøres det kort rede for språklærings- og læringsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien, samt tidligere forskning om hvordan tilrettelegge for å studere på et annet språk.

Bachelorutdanningen i sykepleie

Fra 2019 er bachelorutdanningen i sykepleie regulert av forskrift for nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019), og tidligere rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Utdanningen skal kvalifisere studenten til å ivareta pasienters grunnleggende behov, fremme helse og utøve sykepleie til pasienter med komplekse og sammensatte helseutfordringer. Den skal videre bidra til utvikling av gode kommunikasjons- og veiledningsferdigheter, kompetanse i kvalitets- og forbedringsarbeid, reduksjon av uønskede hendelser samt sikring av pasient- og brukermedvirkning (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019, § 2). I tillegg til å mestre majoritetsspråket i

dagligtalen og utvikle akademiske begreper og arbeidsformer må sykepleierstudenter lære å kommunisere tydelig og samhandle med pasienter, pårørende og helsepersonell (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Dette krever gode språkferdigheter både muntlig og skriftlig.

Det er bachelorutdanningen i sykepleie ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for sykepleie og helsevitenskap, campus Drammen, som utgjør denne studiens konkrete kontekst. I Drammen kommune var det i 2017 29 % innvandrere[2], og per i dag har Viken fylke en større andel innvandrere enn landet for øvrig[3]. Antall studenter med norsk som andrespråk ved sykepleierutdanningen i Drammen har vært stigende i tråd med tiltakende mangfold i regionen. Høsten 2017 var det ikke etablert spesifikke tiltak for å styrke faglig og språklig utvikling hos bachelorstudentene i sykepleie. Imidlertid erfarte de faglig ansatte at mange N2-studenter fikk varsel om fare for ikke å bestå kliniske studier på grunn av manglende norskferdigheter. De strevde med å forstå hva som ble sagt i forelesningene, og tekstene deres i skriftlige oppgaver og eksamener var ofte uklare og/eller uforståelige. De faglig ansatte og bibliotekarene erfarte på sin side at de manglet relevant veiledningskompetanse i møte med N2-studentene. Flere lærere var også bekymret for at dette kunne medføre at N2-studenter droppet ut av studiene eller ikke gjennomførte på normert tid. Manglende studiepoengproduksjon innebærer negative økonomiske konsekvenser for både studenter og utdanningsinstitusjonen. Erkjennelsen blant de faglig ansatte av at det manglet hensiktsmessige læringsaktiviteter for N2-studenter, samt de økonomiske bekymringene på institusjonelt nivå, bidro til et sterkt ønske om forandring mot styrket faglig og språklig utvikling hos N2-sykepleierstudenter.

Utfordringer ved å studere på et annet språk

I Norge har forskerne Jonsmoen og Greek i lengre tid studert N2-studenter i høyere utdanning. De hevder at mange N2-studenter har store

2 https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere

3 http://khs.fhi.no/webview/ (20,9 % i Viken fylke, 18.2 % i hele landet).

utfordringer i møte med profesjonsstudienes akademiske krav (Jonsmoen & Greek, 2017). Tilsvarende funn rapporteres i internasjonal forskning for studenter med engelsk som andrespråk (Crawford & Candlin, 2013; Fuller, 2013; Guhde, 2003). Jonsmoen og Greek (2017) peker på at det blant annet handler om å oppdage og forstå essensen og argumentasjonen i faglige tekster, og å gjøre bruk av dette i egen tekstproduksjon. For N2-studenter kan det være komplisert å lære seg fagterminologien, fordi det ofte ikke finnes en direkte oversettelse av medisinske og sykepleiefaglige uttrykk på studentens morsmål. Denne mangelen på direkte oversettelse av ord krever at studenten må tyde meningen gjennom kommunikasjon (Fuller, 2013).

En oversiktsartikkel viste at mange studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn opplevde stressende situasjoner i kliniske studier, og de hadde behov for ekstra tid (Mikkonen, Elo, Kuivila, Tuomikoski & Kääriäinen, 2016). Fuller (2013) hevdet at pasientsikkerheten sto på spill der studenter, som i tillegg til å skulle utvikle et bredt og variert ordforråd i vanlige samtaler, også møtte mennesker med store helseutfordringer, som i tillegg ofte hadde mangelfulle kommunikasjonsferdigheter.

Sykepleierstudenter med annen språklig og kulturell bakgrunn har erfart betydelige utfordringer og hindringer i gjennomføringen av studiene (Fuller, 2013; Salamonson et al., 2011). Utfordringene er rapportert innen alle de språkfaglige områdene: *snakking, lytting, lesing* og *skriving*. Studentene har vegret seg for å *snakke* i frykt for å si feil, og de rapporterte at kommunikasjon med jevnaldrende, instruktører, personale og pasienter er vanskelig (Amaro et al., 2006). Sanner og Wilson (2008) hevder at disse studentene ofte har hatt behov for mer tid i samtaler for å finne de riktige ordene, og mange har opplevd at de er blitt vurdert negativt på grunn av dårlig uttale. Studentene har fryktet at lærere og praksisveiledere har antatt at de har lite kunnskaper ut fra språkvanskene. Mangelen på muntlige språkferdigheter har hemmet studentene fra å delta i læringsaktiviteter. Fuller (2013) fant også at å *lytte* oppmerksomt og å følge med på lærers forelesninger eller praksisveileders informasjon var vanskelig for studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn. Noen syntes det var forvirrende når lærere brukte slang, metaforer, ukjente begreper og talemåter (Fuller, 2013).

En profesjonsutdanning som sykepleierutdanningen krever at studentene *leser* en betydelig mengde kompleks faglitteratur. Dette kan være vanskelig for studenter med annen språklig bakgrunn. Amaro et al. (2006) fant at disse studentene brukte lengre tid på å lese faglige tekster, og at noen valgte å oversette teksten til primærspråket og tilbake. Ifølge Fuller (2013) har studenter med annen språklig bakgrunn ofte vanskeligheter med å forstå krevende oppgaver, og de opplevde å kaste bort tid på å lese alt mens de lette etter det som var relevant. Manglende leseferdigheter var mest skadelig under eksamenene. De brukte tid på å lese eksamensspørsmålene, og slet med å forstå intensjonen med spørsmålet og informasjonen i ofte lange sammensatte setninger. Skriftlig kommunikasjon er svært viktig i sykepleie fordi opplysninger om pasienten og aktuell helsehjelp blir videreført skriftlig til samarbeidende helsepersonell (Fuller, 2013). Vanskeligheter med å *skrive*, anvende korrekt grammatikk og inneha tilstrekkelig ordforråd er de viktigste hindringene (Fuller, 2013).

Språklærings- og læringsteoretisk perspektiv

Det finnes flere språklæringsteorier som legger vekt på ulike sider ved språkinnlæringen. Mens man tidligere var opptatt av behavioristisk læringsteori, finnes det i dag flere varianter av kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Kognitive læringsteorier har det til felles at de legger vekt på tilegnelse som en kognitiv prosess, mens sosiokulturell læringsteori legger vekt på at andrespråklæring skjer gjennom deltakelse i sosiale samhandlingssituasjoner (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Aktiv deltakelse og medvirkning i læreprosessene og en demokratisk organisering fremheves innen sosiokulturell læringsteori (Hiim, 2010). I et sosiokulturelt læringsperspektiv forstås læringsprosessen som syklisk og interaktiv forstand at den stadig gjentar seg med et forbedret resultat (Vygotsky, 1978). Læringen er dialektisk, og det lærende mennesket er i samspill med andre mennesker og med omgivelsene (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne tenkningen om læring ligger til grunn for denne studien.

Læring av andrespråk er et svært komplekst fenomen. Det omfatter både innlæring av ordforråd, grammatikk, uttale, rettskriving, men også

mentale, følelsesmessige og sosiale forhold er involvert i læringsprosessene (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Ordforrådet omfatter både de ordene personen aktivt bruker, og de han/hun kun forstår. Voksne andrespråkbrukeres ordforråd vil også være avhengig av om de har hele eller deler av sin skolegang fra Norge. For voksne studenter er det positivt om de har et velutviklet morsmål, og at de kanskje allerede har lært flere språk. Ordforrådet i morsmålet vil være påvirket av utdanning, interesser og arbeidserfaring (Golden, 2018).

For å forstå hvordan en person lærer et nytt språk, kan man skille mellom to nivåer. Det første nivået omfatter mellommenneskelig kommunikasjon i daglige interaksjoner, mens det andre er kognitive akademiske språkferdigheter som gjør studentene i stand til å analysere, evaluere og fortolke abstrakte begreper. Selv om studentene kan ha gode språkferdigheter i hverdagen, kan de likevel ha store utfordringer i å kommunisere både muntlig og skriftlig på et akademisk nivå (Guhde, 2003).

Tilrettelegging av læringsaktiviteter

På tross av økende flerspråklighet i det norske samfunnet er det få studier som beskriver hvordan læringsaktiviteter kan tilrettelegges for å styrke språklig og faglig læringsutbytte hos N2-studenter ved universitet og høgskoler (Jonsmoen & Greek, 2017). I det følgende beskrives anbefalinger fra nasjonal og internasjonal forskningslitteratur om strategier som kan anvendes for å lette studentenes språklige utfordringer og gjennomføring av høyere utdanning.

Anbefalingene omfatter ulike tilnærminger; *støttende*, *språklige* og *undervisning* (Fuller, 2013). Studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn som opplever at de er velkomne og trygge i læringsmiljøet, er mer tilbøyelige til å delta i ulike læringsaktiviteter. Det er derfor viktig at utdanningsinstitusjonen bidrar med individuell støtte, har en «åpen dør» og inviterer studenter til å ta kontakt. Å uttale studentenes navn riktig kan være et eksempel på å vise interesse (Fuller, 2013). Føring av loggbok med ukjente begreper kan være en hjelp for å utvikle studentenes ordforråd (Guhde, 2003). Andre anbefaler små grupper med en blanding av studenter med majoritetsspråket og studenter med annen

språklig og kulturell bakgrunn. I tillegg anbefales planlagte diskusjonssirkler, parvise dialoger eller individuell veiledning med studentmentor fra høyere trinn i utdanningen, som virksomme læringsstrategier for språklig utvikling (Flinn, 2004; Olson, 2012; Sjo, 2012). Studiegrupper satt sammen bare av studenter med et annet førstespråk enn majoritetsspråket har vist seg å være mindre vellykket (Olson, 2012). Når de trengte å klargjøre ukjente begreper, uttale av ord eller grammatikk, hadde de behov for hjelp fra personer som mestret majoritetsspråket bedre. Mange av anbefalingene som gjelder undervisningen av studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn, som tydelig informasjon og hyppige tilbakemeldinger, gjelder all undervisning (Fuller, 2013). Imidlertid kan dette være ekstra viktig for studenter som har erfaringer fra andre utdanningssystemer. Studenter som er vant med utdanning som fordrer kun memorering, kan oppleve sykepleierutdanningene i Norden, USA og Storbritannia som svært utfordrende, med aktiv deltakelse i gruppearbeid, muntlige fremlegg og diskusjoner (Sanner & Wilson, 2008). For å redusere faren for diskriminering og rasisme i sykepleierutdanningen anbefales paneldiskusjoner, workshops og diskusjoner hvor studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn kan presentere informasjon om sitt lands helsesystemer, utdanning og familiestrukturer (Brown, 2008; Guhde, 2003). Videoklipp, rollespill og interaktive dataprogrammer anbefales også i undervisningen for å oppøve verbal interaksjon og passende respons på majoritetsspråket (Olson, 2012; Rogan & San Miguel, 2013).

På bakgrunn av ønsket om forandring og mangelfull forskning om hvordan tilrettelegge læringsaktiviteter for studenter med annen språklig og kulturell bakgrunn, og sist, men ikke minst, at medvirkning antas å være avgjørende i læringsprosessene, ble det i denne studien valgt et praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskningsdesign i egen organisasjon (Coghlan, 2019; Jensen, 2009)

Foranledningen til prosjektet var at en tredjeårs sykepleierstudent, som hadde erfart mange språklige og faglige utfordringer, foreslo for en lærer at det ble etablert et fast møtested, gjerne på biblioteket, hvor studenter med norsk som andrespråk kunne snakke faglig med lærere og medstudenter. Ettersom studenten foreslo at tiltaket kunne være i biblioteket, tok

tre faglig ansatte (H.F., B.L.S., L.H.J.) ved bachelorutdanningen i sykepleie og to bibliotekarer ved universitetsbiblioteket (M.G.S., A.S.) høsten 2017 initiativ til å utveksle erfaringer internt ved instituttet. De innhentet også erfaringer fra lærere i videregående skole i regionen som har ansvar for minoritetsetniske elever, og fra forskere som hadde erfaring med minoritetsetniske studentgrupper. Andre medvirkende deltakere i prosjektet var tredjeårs sykepleierstudentassistenter, frivillige medarbeidere med enten norskfaglig eller sykepleiefaglig kompetanse og sykepleierstudenter med norsk som andrespråk.

Problemstillingen er: Hvordan kan praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning i en Akademisk språkkafe bidra til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk?

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskningsdesign

Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning er en demokratisk og medvirkningsbasert tilnærming til utvikling av kunnskap (Coghlan, 2019). Tilnærmingen er intervenerende og kombinerer handling og refleksjon, teori og praksis, i jakten på praktiske løsninger på spørsmål med presserende bekymring. I denne studien er behovet for endringer i egen institusjon og tidligere forskning beskrevet ovenfor. Hensikten med studien var å utvikle nye læringsaktiviteter som bidrar til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk, i et samarbeid mellom studenter, faglig ansatte og bibliotekarene. Samtidig var målet å skape ny kunnskap ved å anvende demokratiske metoder som inkluderer deltakerne i lærings- og forskningsprosessen.

Da det kan være vanskelig å få øye på små endringer som skjer underveis, er det valgt å anvende et medvirkningsbasert design som er inspirert av anerkjente aksjonsforskere. McNiff (2010) beskriver aksjonsforskning og profesjonell utvikling, mens Reason og Bradbury (2008) og Coghlan (2019) illustrerer et rammeverk for aksjonsforskning med tre nivåer: første-, andre- og tredje-personnivået i aksjonsforskningsstudier. Coghlan (2019) peker på de samme nivåene som grunnlag for etiske overveielser ved forskning i egen organisasjon. Første-personoverveielsene

dreier seg om hvordan forskeren ivaretar grunnleggende verdier i aksjonsforskningsprosessen ved å være oppmerksom på egne opplevelser, vurderinger og slutninger. Overveielser på andre-personnivået omfatter hvordan forskeren/forskerne samarbeider med andre om felles utfordringer ansikt-til-ansikt, i dialoger og i felles handlinger. Det tredje nivået tar sikte på å anvende de lokale erfaringene som grunnlag for analyse og fortolkninger og rapportere både prosessene og resultatene (Coghlan, 2019; Reason & Bradbury, 2008).

Denne studien omfatter primært andre-personnivået, som innebærer medvirkning og samarbeid i planlegging, iverksetting og evaluering av læringsaktiviteter innenfor egen organisasjon. Datagenerering og analyser på dette nivået er basert på transkriberte fokusgruppesamtaler i prosjektgruppen. Første-personnivået er også aktuelt i denne studien. Dette innebærer at alle medvirkende studenter, faglig ansatte og bibliotekarene studerer egen praksis og engasjerer seg i lærings- og forskningsprosessene ved deling av erfaringer. Datagenerereing og analyser er basert på både transkriberte individuelle intervjuer med N2- studenter og forskernes logger.

Forskningsetiske overveielser

Medvirkning og demokratiske dialoger er grunnleggende verdier i aksjonsforskningsprosesser (Coghlan, 2019). Ved forskning i egen organisasjon har forskerne flere posisjoner og relasjoner. I dette prosjektet ivaretok de faglig ansatte og bibliotekarene både sine ordinære funksjoner i organisasjonen og forskerfunksjonen. Å være aksjonsforskere i egen organisasjon var en ressurs som ga tilgang til lokale kulturelle meningskoder og samarbeidsarenaer, både formelle og uformelle. Imidlertid kan den interne forskerfunksjonen gjøre forskeren hjemmeblind, fordi man selv er en del av organisasjonen og ikke i tilstrekkelig grad ser de viktige spørsmålene som kan bidra til å endre praksis (Schön, 2004). En annen utfordring i dobbeltrollen kan være det asymmetriske maktforholdet mellom studenter og lærere/veiledere. For å styrke dialogene underveis har vi derfor hatt regelmessige oppsummeringer med oppmerksomhet på både innholdet, prosessene og samarbeidsrelasjonene i lærings- og

forskningsprosessene med refleksjon på refleksjonene i prosjektgruppen. Dette har bidratt til aktiv medvirkning fra alle studentassistentene, faglig ansatte, bibliotekarene og de frivillige medarbeiderne.

N2- studentene som deltok i språkkafeen, medvirket også i lærings- og forskningsprosessen. Deltakelsen var frivillig, det var ingen påmelding og ingen krav knyttet til hvor ofte studentene skulle delta, ei heller om de fulgte hele aktiviteten når de kom. Studentassistenter og N2-studenter som ønsket å delta i prosjektet, ga skriftlig informert samtykke.

Utsagn fra N2-studenter som deltok i individuelle intervjuer, vil bli presentert uten å omskrive eller å omformulere det sagte. For å unngå å sette deltakerne i forlegenhet er sitatene kun markert med kursiv og ikke merket med nummer eller fiktive navn. Hensikten er å få frem studentenes erfaringer med de ordene, ordforrådet og uttrykksformene som ble brukt i samtalene. Alle personidentifiserbare opplysninger er anonymisert i henhold til personopplysningsloven (2018). Prosjektet er fremlagt og tilrådet gjennomført av Norsk senter for forskningsdata, NSD (ref. nr. 56922).

Resultater og diskusjon

I presentasjonen av studiens resultater vil det først bli gjort rede for prosjektets struktur og samarbeidsrelasjoner. Deretter diskuteres hvordan de sykliske lærings- og forskningsprosessene i praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning bidro til faglig og språklig utvikling hos N2-studenter.

Samarbeidsrelasjoner, struktur og prosess

Coghlan (2019) påpeker betydningen av struktur og tidlig etablering av samarbeidsrelasjoner med relevante aktører. Struktur i dette prosjektet dreier seg om organiseringen av samarbeidsrelasjoner i organisasjonen og den sykliske datagenereringen, analysene underveis og prosessene i selve aksjonen; Akademisk språkkafe, ASK.

For å involvere relevante aktører i organisasjonen ble prosjektet strukturert med følgende grupper:

- *styringsgruppe* med instituttleder, bibliotekets leder og prosjektleder som godkjente bruk av interne ressurser til prosjektet
- *forskergruppe* med tre vitenskapelige lærere fra sykepleierutdanningen og to bibliotekarer som tok ansvar for systematisk datagenerering, analyser og spredning underveis av kunnskap internt i organisasjonen og til eksterne samarbeidspersoner og organisasjoner
- *prosjektgruppe,* som i tillegg til forskergruppen bestod av studentassistenter (tredjeårs sykepleierstudenter), sykepleielærere / faglig ansatte og frivillige personer/pensjonister med norsklærer-/sykepleiefaglig kompetanse
- *facebookgruppe* og et rom på universitetets *læringsplattform Canvas* med informasjon og faglige, studietekniske råd som var tilgjengelig for alle deltakerne
- *gruppe med N2-studenter som deltok i Akademisk språkkafé – ASK.* Fra høsten 2017 til og med høsten 2019 har 71 N2-bachelorstudenter i sykepleie deltatt i ASK, 15 menn og 56 kvinner. Studentene hadde totalt 31 forskjellige morsmål. Antall studenter per gang har økt fra i gjennomsnitt 6,5 deltakere høsten 2017 til 8,5 våren 2019 og 10,8 høsten 2019.

Sentrale ledere i organisasjonen ble tidlig involvert. Det understøttet gjennomføringen av den Akademiske språkkaféen, med ansettelse av studentassistenter (5 pr. studieår), involvering av faglig ansatte (6), bibliotekarer (2) og frivillige (5). Tre av de faglig ansatte fikk tildelt FoU- tid til planlegging og gjennomføring av aksjonsforskningsprosjektet, mens bibliotekarene har deltatt i ordinær tid.

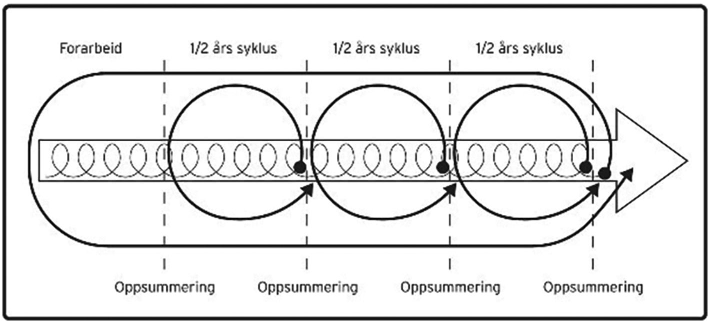
Deltakerne i prosjektgruppen hadde ulike funksjoner. Studentassistentene, som i 3. studieår har *ledelse* og *veiledning* som sentrale temaer, vekslet med de faglig ansatte som prosessledere/fasilitatorer. De bidro også i faglige refleksjoner med N2-studentene i samarbeid med de øvrige medarbeiderne.

Språkkaféen var åpen uten påmelding hver onsdag kl. 14–16. Universitetsbiblioteket ble valgt som egnet arena, med et åpent område med bord, stoler og whiteboard, samt tilgjengelige grupperom.

Sykliske lærings- og forskningsprosesser

For å utvikle kunnskap om læringsprosessene (tredje-personnivået) i samarbeid med deltakerne i ASK er datagenereringen og analysene i forskningen systematisert med flere metodiske grep, inspirert av Coghlan (2019) og Jensen (2009). Planleggingen, gjennomføringen og de første analysene ble gjort i tråd med aksjonsforskningens prinsipp om medvirkning som en refleksjonsprosess i samarbeid med deltakerne (Coghlan, 2019).

Lærings- og forskningsprosessene er illustrert i figur 1 med en forarbeidsfase og deretter sykliske prosesser som bygger på hverandre med ulike tidsspenn.



Figur 1 Lærings- og forskningsprosessene (etter Jensen, 2009)

Forarbeidsfasen er beskrevet i studiens bakgrunn, med litteraturgjennomgang og intern og ekstern erfaringsutveksling, samt erkjennelsen av behovet for endring i egen organisasjon, som berettiger studien.

Kjernetrinnene i lærings- og forskningsprosessene (innerste spiral)

Den innerste spiralen i pilen illustrerer *kjernetrinnene i lærings- og forskningsprosessen*: i) forberedelser og planlegging (30 minutter), ii) gjennomføring av læringsaktiviteter som dialogiske prosesser i ASK (2 timer) og sist iii) evaluering og refleksjon (30 minutter). Kjernetrinnene er bygget på hverandre uke for uke, og er sykliske.

Forberedelser og planlegging (30 minutter)

Kontinuitet i forskningsprosessen ble ivaretatt ved at deltakere fra prosjektgruppen (to studentassistenter, to faglig ansatte, en bibliotekar, en til to frivillige per gang) vekslet på prosessledelsen etter turnus (innerste spiral). Forberedelsene til læringsaktivitetene rettet oppmerksomheten mot grunnleggende verdier og premisser i medvirkningsbasert aksjonsforskning, faglige spørsmål og praktisk arbeidsfordeling. Dette innebar å ha oppmerksomheten rettet mot N2-studentene sine læringsbehov og hvilke læringsaktiviteter som kunne være nyttige. Verdien av å «la alle stemmer høres», og å stille åpne spørsmål, samt å invitere N2-studentene til diskusjon, faglige og språklige refleksjoner, ble vektlagt. I forberedelsene ble det derfor understreket at man skulle unngå å gi svar, men heller stimulere til reflekterende spørsmål og dialog. Forskning har vist at både sykepleiere og sykepleielærere ofte er for lite oppmerksomme på hvordan anvende refleksive spørsmål (Duffy, 2009).

Læringsaktiviteter som dialogiske prosesser i ASK (2 timer)

Strukturen i læringsaktivitetene omfatter presentasjon, definering av læringsbehov, gruppedialoger med faglige diskusjoner og videreutvikling av ordforrådet, samt oppsummering med refleksjon over læringserfaringene.

Å presentere seg og uttrykke egne læringsbehov

Prosesslederen startet læringsaktivitetene, der alle presenterte seg med navn, tilhørighet (1., 2., 3. studieår) og hjemland. Hensikten med presentasjonsrunden var både å bli kjent med den enkelte og å inkludere alle i fellesskapet. Det ga samtidig studentene mulighet til å uttrykke egne læringsbehov.

Studenter som hadde deltatt i ASK over tid, uttrykte at presentasjonsrunden var svært nyttig læring: «*Jeg har lært å presentere meg, si navnet mitt, hva jeg er: sykepleierstudent i 3. studieår. Det har vært veldig nyttig i alle praksisperiodene, i møte med pasienter og personalet.*»

Mange var ivrige etter å komme i gang med sine faglige spørsmål: «*Jeg synes det er veldig flott at det er mange, det er veldig hyggelig, men jeg blir litt sånn stressa for hvis du bruker masse tid på at alle skal presentere seg selv, … og så blir det veldig lite tid etterpå.*»

For å ivareta både behovet for inkludering i fellesskapet og ønsket om å bruke tiden mest mulig til faglige samtaler forsøkte prosesslederne å lede den innledende delen slik at presentasjonene ivaretok begge hensynene.

Noen var forberedt med konkrete spørsmål: «*Jeg har tydelige spørsmål. Jeg vil det. Faktisk jeg har ikke så mye tid … med utdanning og praksis, som er veldig tung for meg.*» Noen uttrykte at de ikke hadde konkrete spørsmål de ville ta opp, men valgte likevel å komme for å lytte og delta i samtalene. Flere ønsket å gjennomgå oppgavetekster, som ofte hadde lange setninger og var vanskelige å forstå. Det ble uttrykt bekymring og uro over ikke å forstå eksamensspørsmål og at språkvanskene kunne medføre at svaret ble feil. Andre hadde med seg spørsmål som de ikke hadde kunnet stille i forelesninger.

> Jeg skal ikke rekke opp handa i klassen, fordi det blir flaut hvis jeg skal spørre om det eller det, fordi det er 100 folk i salen og du skal spørre, unnskyld hva betyr det? Men jeg kan ha med et ark med spørsmål, stikkord fra forelesning og bare spørre, ja, kan dere forklare meg hva betyr det? Og det er ingen som kikker rart på meg … Du føler ikke at noen er bedre enn de andre. At alle er på samme nivå og det er ikke noe galt å stille spørsmål.

På tross av ulike læringsbehov uttrykte flere studenter at de opplevde seg mindre alene i ASK. Én uttrykte at «*vi er på samme nivå, der alle er utlendinger*». Å være i et opplevd fellesskap bidro til å tørre å snakke og å stille spørsmål.

Å delta i dialoger

Etter den innledende runden tok prosesslederen ansvar for å dele deltakerne i mindre grupper, etter temaene og læringsbehovene som studentene hadde uttrykt. På denne måten medvirket studentene ved å bestemme innholdet i videre samtaler. Flere vektla det å snakke norsk. «*Det handler om mer enn å lære grammatikk … Bare å oppleve å bruke språket. For meg, jeg har lært språket skriftlige, men muntlig har jeg fått mye ved å snakke på språkkafe.*» Noen N2- studenter snakket lavt og var redde for at det de sa var feil. De ble ofte minnet på av andre studenter at det å snakke er viktig: «*Si det selv om du tror det kan være feil*».

Å delta i faglige diskusjoner var uvant for flere av N2-studentene. I tillegg til språklige utfordringer hadde flere også en annen utdanningsbakgrunn, ofte med mer hierarkiske strukturer, enn majoritetsstudentene. Noen knyttet egen tilbakeholdenhet i faglige diskusjoner til tidligere livserfaringer. En student sa:

> Det er en annen opplevelse enn det jeg er vant til. Jeg har begynt å skjønne nå at jeg har vokst opp i et samfunn der når mora mi, eller eldre sier noe, så ferdig! Du er ikke enig med dem og du tør ikke si fra. Du kan ikke snakke tilbake. Du kan ikke si: hvorfor?

Studentens selverkjennelse og atmosfæren preget av fellesskap og trygghet i ASK bidro til styrket selvtillit til å kunne delta i de faglige diskusjonene. En student sa: «*I klassen er jeg veldig stille, veldig stille. Jeg har ikke selvtillit til å delta i diskusjon. Men når jeg er i språkkafe føler jeg selvtillit til å delta, og det øker min selvtillit.*» I innledningen av faglige diskusjoner ble studentene spurt om det var i orden at man korrigerte det muntlige eller skriftlige språket. Flere studenter understreket betydningen av hensynsfulle tilbakemeldinger. «*Jeg synes at det for min del er veldig bra at dere retter på språket mitt, fordi for meg er det en måte å lære seg språk. Dere gjør det på en sånn snill måte og hjelper oss.*»

Å videreutvikle ordforrådet

Mange studenter rapporterte at de brukte mye tid på selvstudier. De strevde med å lese sammensatte norske ord, og med forståelse av sykepleiefaglige begreper, som for eksempel omsorg og ansvar. Det kunne av og til føre til misforståelser. En førsteårsstudent hadde for eksempel lest om etiske prinsipper og om velgjørenhetsprinsippet. Hun hadde delt ordet som *velg-jørenhet* i motsetning til *vel-gjørenhet*, der sistnevnte gir en annen mening. «*Jeg skjønte ingen ting. Jeg kan ikke høre forskjellen*». Slik studenten leste dette begrepet, med vekt på *velg* og så *jørenhet,* ble teksten uforståelig. Når deltakerne i gruppene arbeidet med viktige begreper eller spørsmål fra oppgavetekster, skrev en av N2-studentene ordet/-ene på en whiteboard og de øvrige kommenterte aktivt. «*Det er ikke meg som må kunne alt. Jeg bare skriver litt og spør de andre hva de tenker.*» Den åpne samtaleformen hvor alle ble stimulert til å delta, bidro til mestring.

En sa: «*Ja, og så noen ganger syns jeg at jeg selv kan være en ressurs, ikke sant, for gruppa … det er ikke sånn at jeg bare tar for meg, jeg kan også gi noe.*» Opplevelsen av å kunne medvirke til andres læring og gi noe tilbake synes med andre ord verdifullt for utviklingen av ordforrådet.

Å reflektere over egen læring

I avslutningen var det en felles oppsummering av dagens læringserfaringer fra smågruppene og mulighet for videre refleksjon. Flere studenter uttrykte at det var interessant å høre hva de andre deltakerne hadde snakket om, og de delte tips fra gruppedialogene. I perioder med stort eksamenspress i 1. studieår uttrykte flere studenter fortvilelse og stor grad av usikkerhet og manglende tro på egen mestring. I refleksjonen ble det derfor ofte tatt initiativ til oppmuntring og anerkjennelse av studentenes kunnskap, som de hadde vist underveis i gruppesamtalene. Ved oppsummeringen sa en av student*ene «Vi er heldige som har denne språkkafeen, vi lærer å samarbeide, det er jo viktig i utdanningen og dette gir meg håp.*» Det ble samtidig understreket at de ikke forventet svar på alle spørsmål. De oppfattet at de fikk mulighet til å reflektere. En sa: «*Dere gir oss ikke svaret, men dere gir oss verktøy for å reflektere og ting som vi må se i forhold til faget, som åpner litt bedre en forståelse av faget, da. Så det synes jeg har vært veldig nyttig.*»

Evaluering og refleksjon (30 minutter)

I den ukentlige prosessevalueringen var oppmerksomheten først og fremst rettet mot hva som fungerte bra i ASK, inspirert av anerkjennende tilnærming (appriciative inquiry) (Ludema & Fry, 2008). Det ble lagt særlig vekt på konstruktive tilbakemeldinger til studentassistentene, ettersom de vekslet med de faglig ansatte i prosessledelsen. Et eksempel på dette er hvordan de bidro til aktiv medvirkning ved å gi tid til den enkelte N2-student og sørge for at alle fikk snakke. Evalueringen innebar også kritisk refleksjon rundt hvordan læreren/forskeren klarte å holde seg i bakgrunnen og myndiggjøre både studentassistenter og N2-studentene. Erkjennelsen var at det kunne være utfordrende og nødvendig å finne en passende balanse knyttet til faglige og språklige spørsmål.

Refleksjon på refleksjon (halvårssyklus) (andre spiralen)

Den andre spiralen illustrerer retrospektive oppsummeringer og refleksjon på refleksjon. Oppsummeringene ble gjort som kreative prosesser i slutten av halvåret sammen med N2-studentene, og dels med alle deltakerne i prosjektgruppen. Oppsummeringssamtalene i prosjektgruppen ble gjennomført med lydopptak som ble transkribert. Dette styrket prosjektets kontinuitet og validitet. I tillegg ble det gjort oppsummeringer i form av rapporter som beskriver organiseringen, finansiering, samarbeidspartnere, bakgrunn for studien, status i datasamlingen, læringsaktivitetene i perioden, samt veien videre. Rapportene tydeliggjør både innholdet (aksjonen) og prosessene (lærings- og forskningsprosessene), og premissene for utviklingsarbeidet (organisering, ressurser/finansiering) (Sverre et al., 2019a, 2019b). Delrapportene ble lagt frem og diskutert med styringsgruppen og publisert i universitetets skriftserie. Dette styrket spredning av kunnskap i organisasjonen underveis.

I første oppsummering kom deltakerne frem til at Akademisk språkkafe, med akronymet ASK, var en passende tittel. ASK tydeliggjør at dette er et akademisk læringsaktivitetstilbud med vekt på både det sykepleiefaglige og språklige. Ordet kafé signaliserer at tilbudet er åpent, sosialt og inviterende. N2-studentene bidro også med ideer og bilder til plakater, som ble brukt til videre rekruttering, informasjon ved universitetet og ved utdanningskonferanser. I oppsummeringene ble det lagt vekt på at alle stemmer skulle høres, erfaringer deles og på spørsmålene: hva har vi lært, hva fungerer, og hva vi kan gjøre mer av. Denne tilnærmingen er inspirert av verdsettende praksis (appreciative inquiry) (Ludema & Fry, 2008). Verdsettende praksis dreier seg om en måte å undersøke på, altså en tilnærming. I stedet for å lete etter feil og mangler i oppsummeringene ble det fokusert på styrke; øyeblikk av suksess; opplevelser av høydepunkter; historier om håp, mot og positiv endring.

I 2. og 3. oppsummering ga N2-studentene uttrykk for positive erfaringer med strukturen, samarbeidet med studentassistentene, de faglig ansatte, bibliotekarene og de frivillige i læringsprosessene i ASK. Noen ytret samtidig ønske om individuell veiledning i tillegg: *«Jeg skjønner jo at dere ikke kan hjelpe med alt, … kanskje det er flere tredjeårsstudenter som kan … ha individuelt?»*. Arbeidsgruppen tok derfor initiativ til

å undersøke om det kunne finnes interne midler ved universitetet eller eksterne tilskudd for å etablere en mentorordning med tredjeårsstudenter. Etter søknad til Seksjon for studiestøtte ved universitetet ble det tildelt midler til individuell mentorstøtte for alle N2-sykepleierstudenter våren 2019. Tredjeårsstudenter som hadde erfaring med veiledning i ASK, ble forespurt om å være mentorer, og fem meldte seg. 30 N2-studenter søkte om mentor, og hver fikk tildelt en ramme på fem timer våren 2019. Prosjektleder for ASK administrerte mentorordningen. Mentorene rapporterte at de færreste utnyttet de tildelte fem timene fullt ut.

ASK ble planlagt gjennomført etter ordinær undervisningstid. Likevel hendte det at undervisning med enkelte eksterne forelesere var satt opp på ettermiddagen. Dette gjorde det vanskelig for noen studenter å delta. Flere studenter ytret ønske om at dette ble endret. «*Etter jul har vi hatt veldig mange timer på onsdager. Jeg føler at jeg må ha med meg timene. Så da synes jeg det har vært trist, å velge bort å gå på ASK. Og den foreleseren i sykdomslære er så flink.*» Arbeidsgruppen tok opp studentenes ønsker med programansvarlig for bachelorutdanningen i sykepleie. Fra høsten 2019 er praksis endret, og det planlegges så langt som mulig ikke forelesninger som kolliderer med tiden for ASK.

Ønsket om individuell mentorstøtte og at ASK ikke kolliderte med ordinær undervisning, er eksempler på hvordan N2-studentene medvirket i lærings- og forskningsprosessene, og bidro til endringer på institusjonsnivå. I aksjonsforskning i egen organisasjon kan slike institusjonelle rammer være en begrensning. Det er samtidig viktig å utforske hindringer i organisasjonen og fremme lokale endringsforslag (Coghlan, 2019).

Metarefleksjonen (tredje spiralen)

Den tredje spiralen i figur 1 illustrerer den *meta-refleksive analysen*, eller tredje-personnivået (Reason & Bradbury, 2008). Det er denne metarefleksive prosessen som gjør medvirkningsbasert aksjonsforskningen i egen organisasjon til noe mer enn læring gjennom erfaring i hverdagen (Coghlan, 2019, s. 13). Materialet til den metarefleksive analysen omfatter forskernes logger, referater, lydopptak fra prosjektgruppemøter og halvårsrapporter. Det ble også gjennomført 16 individuelle, kvalitative intervjuer med deltakende N2-studenter, hvor hovedtemaet var: *Hva*

fungerte bra for deg i ASK? Metarefleksjonen og analysene kan beskrives som en abduktiv prosess, frem og tilbake mellom enkelthendelser og viktige temaer, lesing av tidligere forskning, teori og refleksjon. I denne studien dreier metarefleksjonen seg om hvordan den valgte forskningsstrategien bidro til faglig og språklig utvikling hos studenter med norsk som andrespråk. Tre sentrale temaer diskuteres: a) betydningen av kombinasjon av språk og fag, b) betydningen av forutsigbar og syklisk struktur og c) betydningen av samarbeidende relasjoner i lærings- og forskningsprosessene.

Betydningen av kombinasjon av språk og fag

N2-studentene fremhevet betydningen av å kombinere språklig utvikling og fagsnakk relatert til aktuelle arbeidskrav i teori og praksis, spørsmål fra pensum og forberedelser til eksamen. Læringsprosessene har med andre ord vært nært forbundet med kravene i profesjonsutdanningen og den kulturelle sammenhengen språket og kunnskapen skal anvendes i. Målene og intervensjonene i studien har derfor vært rettet mot formålet i sykepleierutdanningen (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Det har vært av stor betydning at studentassistentene og de faglige ansatte i prosjektet var kjent med innholdet, både i teoretiske emner og arbeidskrav i praksis. Kjennskap til de faglige kravene i utdanningen skapte rom for faglige dialoger hvor både akademiske begreper og daglig norsk som er nyttig i møte med pasienter, ble anvendt. De frivillige bidro i tillegg med sin norsk/sykepleierkompetanse.

I sykepleierutdanningen møter studentene nye, fagspesifikke og akademiske begreper som kan være vanskelige å forstå dersom de kun har dagligdagse ord i sitt ordforråd (Golden, 2018). For å mestre fagrelaterte ord må studentene introduseres for tekster, muntlig og skriftlig. De må forstå innholdet og hvordan ordene anvendes, for å huske dem (Golden, 2018). Studentene i denne studien rapporterte at de ofte ikke fikk med seg eller forstod hva lærerne sa i forelesningene. Mange klarte ikke å få tak i essensen i tekstene. I ASK tok N2-studentene ofte tak i enkeltord, som for eksempel demens og kognitiv svikt, og vi søkte sammen etter betydningen, eller sammenhengen ordet brukes i. Noen av studentene hadde et godt dagligspråk og god grammatikk, mens andre hadde vesentlige

mangler, både i hverdagsspråk og akademisk språk. Utviklingen av det norske ordforrådet vil avhenge av om det brukes i dagliglivet, og om det blir sett som en del av deres identitet (Golden, 2018). Flere rapporterte at deltakelsen i Akademisk språkkafe bidro til økt ordforråd og forståelse av det norske språket, samt økt bruk av faglige begreper både i kliniske studier og i teoretiske studier. Dette er i overenstemmelse med Golden (2018), som understreker at tilretteleggingskulturen som innlæreren befinner seg i, og praksisen vedkommende møter og selv engasjerer seg i, er særlig betydningsfull. Studier av andrespråklæring bekrefter at det er en sammenheng mellom språklig utvikling og den kulturelle konteksten språket brukes i. Det rent språklige er med andre ord preget av kulturelle konvensjoner og verdier som studenten sosialiseres inn i. Sosial samhandling er viktig for å oppøve kommunikasjonskompetanse (Svendsen, 2018). Dette kan forstås som en empoweringprosess, der personen integrerer språket og uttrykker sin forståelse og meninger. McNiff (2014) argumenterer for at slike verdier har potensial til endring som kan bli til en ny praksis.

Betydningen av forutsigbar og syklisk struktur

Den akademiske språkkafeen er systematisk og forutsigbart strukturert og rettet mot studentenes norskspråklige utvikling og sykepleiefaglige læringsutbytte. ASK kan med andre ord ikke beskrives som enkeltstående læringsaktiviteter, men mer som sykliske prosesser som bygger på hverandre, med definering av læringsbehov, språklig og faglig refleksjon og refleksjon over egen læringsprosess.

Flere av studentene rapporterte at regelmessig deltakelse i ASK var nyttig i læringsprosessene. Selv om aktiviteten er forutsigbar og har en fast struktur, er ASK samtidig et åpent tilbud hvor studentene har kunnet få hjelp med det de har hatt behov for. Betydningen av forutsigbar og syklisk struktur bidro til systematisk deltakervalidering i forskningsprosessene. Studentene har reflektert rundt egen læringsprosess, både i ASK og i deloppsummeringer. De har også delt refleksjoner underveis, med hele prosjektgruppen. Strukturen i forskningstilnærmingen er følgelig basert på en dobbel prosess, der innholdet i lærings- og refleksjonsprosessene valideres regelmessig sammen med deltakerne.

Deltakervalidering er en styrke både i utforskningen av læringsaktivitetene og i forskningsprosessene.

Betydningen av samarbeidende relasjoner i lærings- og forskningsprosessene

Den akademiske språkkafeen fungerte som et samarbeidende fellesskap, et sted å lære om og av hverandre. Studentene delte ofte erfaringer som var gjenkjennelige for de andre, som utfordringer med å tolke oppgavetekster eller krevende praksiserfaringer. Dette bidro til aktiv deltakelse i refleksjoner for å finne løsninger. Erfaringen med betydningen av refleksjonsgrupper er i overenstemmelse med tidligere studier, som viser at å møtes til refleksjon i grupper er av vesentlig betydning for læring og utvikling (Andersson, Danielsson, Hov & Athlin, 2013). De spesielle utfordringene i denne studien var at flere N2-studenter i begynnelsen var tilbakeholdne med å delta, fordi de var redde for å si noe feil eller å ikke uttale ordene riktig. Ved å oppmuntre alle til å ta ordet, og å vektlegge positive tilbakemeldinger, ble det lagt til rette for likeverdig deltakelse. Likeverdet mellom lærere og studenter, og mellom studenter tidlig og sent i utdanningen, var en ny erfaring for noen N2-studenter, som var vant med mer hierarkiske utdanningssystemer.

Likeverd mellom forskere og deltakere er en grunnleggende verdi i aksjonsforskning. Medvirkningen i forskningsprosessen innebærer både å reflektere over egen praksis og samtidig samarbeide med andre (McNiff, 2010). I denne forskningen var det derfor av betydning at alle prosessledere var oppmerksomme på å stille reflekterende spørsmål som kunne bidra til at N2-studentene snakket og fant løsninger.

Samarbeidet i den akademiske språkkafeen har vist seg å ha betydning for alle medvirkende; den enkelte student, faglige ansatte, bibliotekarer og frivillige. Studentenes aktive medvirkning har hatt særlig betydning for språklig og faglig læringsutbytte. Deres medvirkning i utviklingen av ASK har bidratt til et eierforhold og et ønske om å formidle erfaringer blant medstudenter i seminarer på tvers av institutter i universitetet, samt på et regionalt dialogseminar. Denne bemyndigelsesprosessen har på den annen side vært utfordrende. De demokratiske strukturene i høyere utdanning, med likeverdige relasjoner mellom studenter og

lærere/bibliotekarer, har utfordret studenter med erfaring fra utdanning i land med mer hierarkiske utdanningssystemer. Dette er i overensstemmelse med internasjonale forskningsoppsummeringer om studenter med annen kulturell og språklig bakgrunn (Mikkonen et al., 2016). Gjennom lærings- og forskningsprosessen i ASK har N2-studentene lært både å erkjenne og overkomme hindringene i språklig og faglig utvikling. De har også lært å fremme egne synspunkter i samarbeidende relasjoner. Medvirkningen innebar at deltakerne var ansvarlige både for seg selv og for de andre. Dette er både en individuell (første-personnivå) og kollektiv (andre-personnivå) prosess til hverandres beste (Coghlan, 2019). I presentasjonen av erfaringer fra ASK har vi valgt å gi stemme til N2-studentene. På denne måten har vi vist hvordan strukturen, innholdet og prosessene i ASK bidrar til å fremme N2-studentenes evne til å snakke norsk og øke sitt daglige og akademiske ordforråd. Utvikling av ny praksis er ifølge McNiff (2014) noe mer enn handlinger. Utvikling av ASK som en ny praksis ved universitetet handler om interaksjoner mellom mennesker i komplekse sosiale situasjoner gjennom dialogiske relasjoner.

I mye av den pedagogiske aksjonsforskningslitteraturen omtales forskning der lærere forsker på sin egen profesjonsutøvelse (Hiim, 2010). En viktig del av aksjonsforskningen er å ikke bare artikulere utviklingsarbeidet, men å reflektere over hva forskerne har lært om seg selv som aksjonsforskere gjennom hele prosessen (første-personnivået) (Coghlan, 2019). McNiff (2014) peker på ulike posisjoner forskerne kan ha i en aksjonsstudie. Forskerne i denne studien deltok i utviklingen av læringsaktivitetene, og som fortolkere. Ved forskning i grupper er relasjonene til alle medvirkende av vesentlig betydning. Det samme er premissene og rammene ved universitetssystemet, som er satt gjennom lover og retningslinjer. Aktiv medvirkning fra den enkelte (første-personnivå) og i samarbeid med andre (andre-personnivå) har bidratt til utviklingen av kunnskap om hvordan universitetet kan legge til rette for språklig og faglig læring (tredje-personnivå). Erfaringsdelingen ved universitetet har styrket forståelsen for hvilke læringsutfordringer N2-studenter har i høyere utdanning, og har understreket behovet for ASK. Instituttets og universitetsbibliotekets ledere har støttet forskningen og utviklingsarbeidet, samt videre drift av tilbudet.

Avslutning

Denne studien har vist at kombinasjonen av språk og fag, samt forutsigbar struktur og medvirkning i læringsprosessene, var viktig for N2-studentenes språklige og faglige utvikling. Like viktig har det vært for de faglig ansatte, bibliotekarene og frivillige å få kunnskap om språklige og kulturelle hindringer, og om hvordan man kan bidra til ny forståelse og nyttig, praktisk kunnskap gjennom samarbeidende fellesskap. Underveis har vi vært opptatt av å tenke gjennom forskerens posisjoner, medvirkning og forholdet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Ett viktig spørsmål har vært: Hvem er forskerne i ASK? Er det kun forskergruppen? Eller også alle deltakerne i prosjektgruppen? Og hva da med N2- studentene? Er de medforskere, eller dreier deres deltakelse seg om aksjonslæring? I aksjonsforskning er det viktig å beskrive hvem det er som fremmer læreprosessene som bidrar til forandring. Både N2-studentere og de øvrige medforskerne i studien opplevde et eierskap til utviklingsarbeidet, som en bemyndigelsesprosess. I aksjonsforskningslitteraturen omtales dette fenomenet som «*empowerment*», en strategi der folk ut fra egen situasjon blir i stand til å definere sine egne utfordringer og finne løsninger i fellesskap med andre (Hughes, 2008; Reason & Bradbury, 2008). Empowermentprosessene innebærer at utviklingsarbeidet ikke har en tidsbegrenset levetid, slik som prosjekter har. Prosessbegrepet viser til at det har skjedd viktige endringer underveis, og at kunnskapen er bærekraftig.

Etter prosjektperioden har Akademisk språkkafe, ASK, blitt etablert som et fast tilbud for sykepleierstudenter med norsk som andrespråk ved universitetet.

Referanser

Andersson, C. S., Danielsson, A., Hov, R. & Athlin, E. (2013). Expectations and experiences of group supervision: Swedish and Norwegian preceptors' perspectives. *Journal of Nursing Management, 21*(2), 263–272. https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01398.x

Amaro, D. J., Abriam-Yago, K. & Yoder, M. (2006). Perceived barriers for ethnically diverse students in nursing programs. *Journal of Nursing Education, 45*(7), 247–254. https://doi.org/10.3928/01484834-20060701-03

Brown, J. F. (2008). Developing an English-as-a-second-language program for foreign-born nursing students at an historically black university in the United States. *Journal of Transcultural Nursing, 19*(2), 184–191. https://doi.org/10.1177/1043659607312973

Coghlan, D. (2019). *Doing action research in your own organization* (5. utg.). London: Sage.

Crawford, T. & Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse Education in Practice, 13*(3), 181–185. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.008

Duffy, A. (2009). Guiding students through reflective practice: The preceptors experiences. A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice, 9*(3), 166–175. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.07.002

Flinn, J. B. (2004). Teaching strategies used with success in the multicultural classroom. *Nurse Educator, 29*(1), 10–12. https://doi.org/10.1097/00006223-200401000-00004

Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (FOR-2019-03-15-412). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-412

Fuller, B. (2013). Evidence-based instructional strategies: Facilitating linguistically diverse nursing student learning. *Nurse Educator, 38*(3), 118–121. https://doi.org/10.1097/nne.0b013e31828dc2c3

Golden, A. (2018). Utvikling av ordforråd på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–209). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Guhde, J. A. (2003). English-as-a-second language (ESL) nursing students: Strategies for building verbal and written language skills. *Journal of Cultural Diversity, 10*(4), 113–117. https://doi.org/10.4135/9781473935709

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal.

Hughes, I. (2008). Action research in healthcare. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research,* (2. utg., s 381–391). London: Sage.

Jensen, L. H. (2009). *Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene: muligheter og begrensninger. Et praktisk deltagende aksjonsforskningsprosjekt.* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/handle/10852/47706

Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2017). På stø kurs inn i akademia. *NOA – Norsk som Andrespråk, 33*(1), 5–32.

Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2008). Rammeplan for sykepleierutdanningen. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning.* (Meld. St. 16 2016–2017) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ludema, J. D. & Fry, R. E. (2008). The practice of appreciative inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research*. (2. utg., s. 280–295). London: Sage.

McNiff, J. (2010). *Action research for professional development.* Dorset: September Books.

McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. London: Sage.

Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H. M., Tuomikoski, A. M. & Kääriäinen, M. (2016). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies, 54*, 173–187. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.06.004

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38

Olson, M. A. (2012). English-as-a-Second Language (ESL) nursing student success: A critical review of the literature. *Journal of Cultural Diversity, 19*(1) 26–32. https://doi.org/10.4135/9781473935709

Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2008) *The Sage handbook of action research* (2. utg.). London: Sage.

Rogan, F. & San Miguel, C. (2013). Improving clinical communication of students with English as a second language (ESL) using online technology: A small scale evaluation study. *Nurse Education in Practice, 13*(5), 400–406. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.12.003

Salamonson, Y., Andrew, S., Clauson, J., Cleary, M., Jackson, D. & Jacobs, S. (2011). Linguistic diversity as sociodemographic predictor of nursing program progression and completion. *Contemporary Nurse, 38*(1–2), 84–93. https://doi.org/10.5172/conu.2011.38.1-2.84

Sanner, S. & Wilson, A. (2008). The experiences of students with English as a second language in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today, 28*(7), 807–813. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.03.004

Schön, D. (2004). Knowing in action: The new scholarship requires a new epistemology. I B. Cook & J. Wolfram-Cox (Red.), *Fundamentals of action research, vol 3,* (s. 377–394). London: Sage.

Sjo, T. K. (2012). Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk. *Uniped, 35*(04), 27–41.

Sommerfeld, K & Rosenberg, A. (2019). Hvordan unngå at språkvansker fører til feilbehandling? *Sykepleien,* 107(74962)(e-74962) https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.74962

Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråksdidaktikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sverre, B. L., Stenhammer, A. S., Sandsleth, M. G., Frisnes, H. & Jensen, L. H. (2019a). *Delrapport 1 fra prosjektet Akademisk språkkafe for sykepleierstudenter* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge;15). Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2581886

Sverre, B. L., Jensen, L. H., Frisnes, H., Sandsleth, M. G. & Stenhammer, A. S. (2019b). *Delrapport 2 fra prosjektet Akademisk språkkafé for sykepleierstudenter: et medvirkningsbasert aksjonsforskningsprosjekt* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge;17). Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2584420

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

KAPITTEL 15

ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning

Annfrid R. Steele
UIT – Norges arktiske universitet

Abstract: There is an increased focus in teacher education on research-based teaching as a means to develop a more research-based professional knowledge. However, research from several Western countries shows that neither school-based nor university-based teachers are familiar with how to integrate research-based knowledge in professional teacher practice. This ALAR-study focuses on how a research and development project has been carried out in tripartite collaboration between student teachers, school-based and university-based teachers. This process initiated mutual learning and understanding of research-based knowledge between the participants in balanced partnership. The present study shows how ALAR can develop partnerships and mutual understanding of research-based knowledge between universities and schools, in respect of student teachers' professional development.

Keywords: teacher education, partnership, ALAR, research-based knowledge, professional development

Innledning

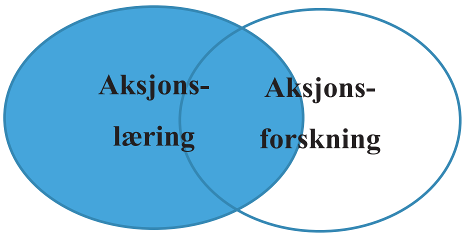
Kapittelet handler om hvordan et forskningsprosjekt har vært gjennomført i samarbeid med studenter, praksislærer og universitetslærere. Hensikten med prosjektet har vært å skape et tettere samarbeid mellom

Sitering av denne artikkelen: Steele, A. R. (2020). ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 15, s. 419–436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch15

teori- og praksisfeltet for å øke forståelse for forsknings- og utviklingsarbeid, FoU, i lærerutdanning. Dobbeltrollen man inntar som forsker og praktikere, ligger i aksjonsforskningens natur. Implikasjoner denne dobbeltrollen fikk for prosjektet, handlet om at jeg var veileder og deltaker på studentenes aksjonslæringsprosjekter. Studentene og praksislærer ble deltakere i mitt aksjonsforskningsprosjekt, samtidig som de gjennomførte egne aksjonslæringsprosjekter.

Prosjektet bygger på min doktorgradsavhandling (Steele, 2018a), og kapittelet har som hensikt å utdype den metodologiske tilnærmingen som tidligere ikke har vært utdypet i avhandlingen. Teoretisk rammeverk er symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969). Det innebærer at jeg vektlegger hvilken forståelse og mening deltakerne selv har av konseptet FoU i samspill med den konteksten deltakerne opptrer i. Jeg vil utdype denne teorien og måten å fortolke samhandling på i kapittelet. I tillegg vil jeg utdype dobbeltrollen som forsker og deltaker i prosjektet og hvordan jeg mener ALAR-prosjekter kan være med og skape prosesser for balanserte partnerskap mellom teori og praksis i lærerutdanning.

I dette kapittelet skiller jeg mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Det å kombinere disse strategiene velger jeg å plassere under overbygningen Action Learning – Action Research, ALAR. Zuber-Skerrit (2001, 2015) anvender termen for å beskrive slike overlappende prosesser som er et integrert konsept for utforskningsprosesser som anvender aksjonslæringens prosess og aksjonsforskningens prinsipper (Zuber-Skerrit, 2009). Med andre ord, det handler om overlapping av aksjonsforskning og aksjonslæring (se illustrasjon under):



En sentral målsetting med aksjonsforskning er å skape felles lærings- og refleksjonsprosesser som involverer både forskere og praktikere (McNiff,

2017). En grunnidé er at disse partene har forskjellig, men komplementær kunnskap og kompetanse. Ved å bringe ulike aktører sammen kan man bli i stand til å utvikle gode løsninger på konkrete problemer som kan prøves ut og vurderes i en syklisk prosess (McNiff, 2017; Payne & Payne, 2004; Hedström, 2005). Aksjonsforskning er ikke en bestemt metode med bestemte metodiske verktøy. Det er en forskningstilnærming der forskere og praktikere støtter felles handling og innovasjon, samtidig som ny kunnskap blir til (Reason & Bradbury, 2008).

Revans (1998) beskriver aksjonslæringsprosessen som følgende: En ekspert, for eksempel en forsker, som har inngående kompetanse på et aktuelt område, velges for å administrere prosessen. Deltakerne identifiserer en utfordring eller et problem, og tiltakene avklares. Deretter setter deltakerne i gang prosessen. Etter en avtalt tid møtes hele gruppen igjen for å diskutere progresjonen og gangen videre (Pedler, 1991; Revans, 1998). Prosessen gjentas deretter til prosjektet ansees som avsluttet (Revans, 1998, s. 24). Ifølge Tiller (2006) knyttes aksjonslæring i lærerutdanning til undervisernes forskende aktivitet, og aksjonsforskning knyttes til forskere. Andreassen (2015) baserer også skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring på at underviserne ikke trenger å publisere, men forholder seg ellers til vitenskapelige prosedyrer.

Kontekst for ALAR-prosjektet var integrert master i grunnskoleutdanninger trinn 1–10 ved universitetet i Tromsø (Universitetet i Tromsø, 2017). Mastergradsprogrammene skal være profesjonsrettede og forskningsbaserte lærerutdanninger der studiet avsluttes med en masteroppgave. Målsettingen for lærerutdanningene er at teori og praksis skal innlemmes sterkere gjennom FoU, gjennom hele utdanningsprosessen (Universitetet i Tromsø, 2017). Konkret har studien vært gjennomført tredje år i utdanningen, hvor studentene gjennomfører et større FoU-arbeid med valgt forskningsstrategi, som var aksjonslæring (Steele, 2017, 2018b).

I prosjektet tar jeg utgangspunkt i at læring foregår i prosesser, at kunnskap blir produsert og konstruert gjennom aktivitet hos individet. Kunnskap oppstår gjennom aktivt engasjement og meningsskaping (Säljö, 2016). Konkret i prosjektet handler det om at studentenes, praksislærers og universitetslærers forståelse for FoU internaliseres

i læringsprosesser hvor deltakerne selv deltar. Studentene forstår den kontekstuelle sammenhengen med den utforskningen de gjør i praksisfeltet, i samarbeid med og gjennom veiledning med praksislærer og universitetslærer. Problemstillingen som er formulert for dette formålet, er som følgende: Hvilken betydning kan ALAR-samarbeid mellom student og universitetslærer og praksislærer på lærerstudenters FoU-oppgaver ha for økt forståelsen for FoU i lærerutdanning og skole?

Forskningsutfordringen i lærerutdanning

Ifølge universitets- og høgskoleloven skal alle norske universiteter og høgskoler tilby høyere utdanning som er «basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Universitets- og høgskoleloven, 2007, § 1–1. *Lovens formål*). Hensikten med FoU i lærerutdanning er å organisere utdanningen slik at man forsikrer seg om at den er kontinuerlig oppdatert, at studentene utvikler en forståelse for FoU gjennom forskjellig tilnærminger, og at de får en grunnleggende forståelse gjennom utdanningen som setter studentene i stand til å fortsette en kontinuerlig profesjonell oppdatering (Universitets- og høgskolerådet (UHR), 2015).

I lærerutdanning er det et stadig økende søkelys på forskningsbasert undervisning. Denne undervisningen skal igjen være med og utvikle en sterkere forskningsbasert praksis, uten at dette vil eliminere eller gå på bekostning av den erfaringsbaserte kunnskapen. Dette fokuset har vært frontet gjennom politiske reformer og stadfestet gjennom forskning (Steele, 2018b). Zeichner (2010) poengterer at en viktig faktor vil være hvordan lærerutdanningen innpasser forskningsaspektet i utdanningen, og mener en løsning er partnerskapsmodeller mellom lærere og universitetslærer, hvor de samarbeider om studentenes læring (Darling-Hammond, 2006b; Bier et al., 2012; Allen, Howells & Radford, 2013). Samtidig viser også internasjonal forskning at verken praksislærere og universitetslærere er familiære med hvordan man skal innpasse forskningsbasert kunnskap i skolen (Grossmann mfl., 2008; Zeichner, 2010).

Å skape møteplasser for læring

Ideen om partnerskap bygger på det premisset at teori og praksis i profesjonsutdanninger representerer to kunnskapsfelt, hvor ideelt sett det ene ikke står over det andre, men det er en symbiose. De fleste lærerutdanninger i dag organiserer utdanningsprogrammene i en eller annen variant av partnerskap med praksisfeltet hvor studentene får praksiserfaring (Zeichner, 2010). Ifølge Zeichner (2010) er det stor forskjell mellom hva studentene lærer om et tema i den teoretiske delen av utdanningen, og hva de lærer om samme tema i utdanningens praksisperioder (Zeichner, 2010, s. 91). Partnerskapsmodeller hvor lærere og praksislærere har delt ansvar for studentenes læring, har vært oppløftende for en samlet profesjonsutvikling (Allen et al., 2013; Darling-Hammond, 2006a, 2006bb; Bier et al., 2012). Ifølge Levine (2006) styrker partnerskap både skolene og lærerutdanningen. Ved å delta i forskningsfellesskap hvor man undersøker pedagogiske praksiser og sammen planlegger undervisning og veiledning, lærer alle deltakerne noe nytt (Levine, 2006; Caprano, Caprano & Helfeldt, 2010).

Mtika mfl. (2014) har gjennomført en litteraturgjennomgang om temaet partnerskapsmodeller i lærerutdanning. De finner indikasjoner på at disse modellene er ubalanserte. Det er universitetene som har kontroll over kunnskapsoverleveringen, og de fleste samarbeidsaktivitetene foregår på campus. Forskerne hevder at i effektive samarbeidende partnerskap ansees det som viktig med fellesdeling og fellesforståelse mellom universitetslærere og lærere i praksisfeltet. De foreslår at lærerutdannere fra begge feltene må bringes tettere sammen i ikke-hierarkiske autentiske partnerskap. Samarbeid om forskning kan være en mulighet for å få dette til. Gjennom samarbeidet skapes møteplasser for praksislærer, universitetslærer og student, og det opplevde skillet mellom skole og universitet kan reduseres (Mtika et al., 2014, s. 67; Lillejord & Børte, 2014).

Tredje rom som metafor for samarbeid

Teorien om «tredje rom» er kreditert Homi Bhabha, som introduserer dette i essaysamlingen *The location of culture* (1994). For Bhabha handler

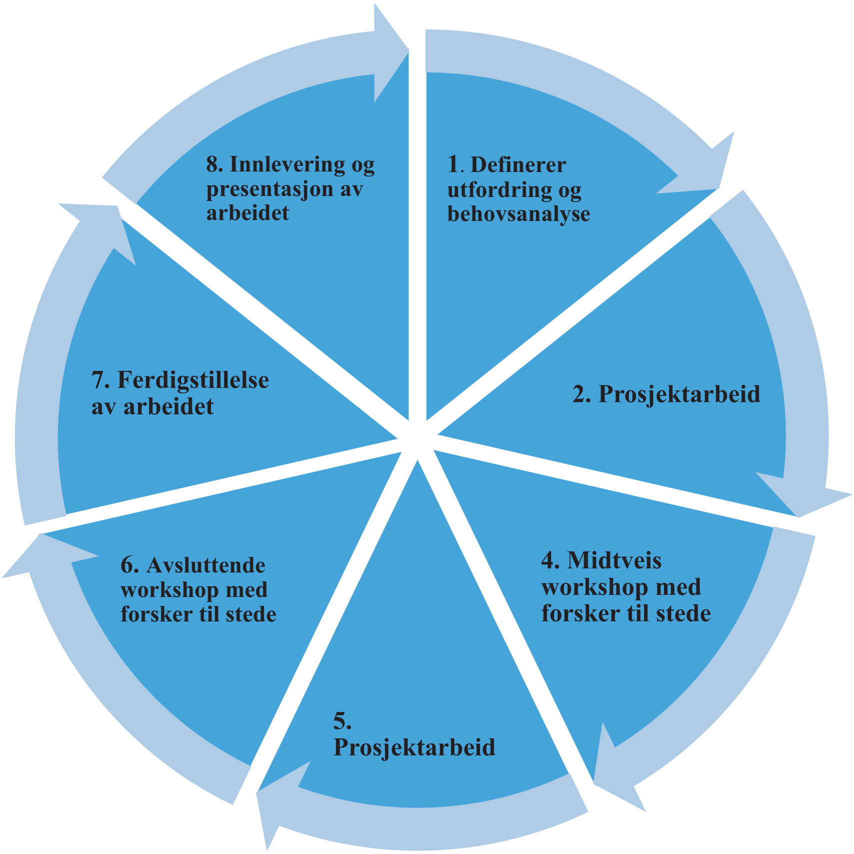
det tredje rom om ideen om å befinne seg mellom kulturer. Denne posisjonen utpeker han som et mulighetsrom for tverrkulturell innsikt, for handling og for forandring. Teorien tar utgangspunkt i at hver og en av oss er unike hybrider, som bygger kontinuerlig på talløse diskurser. For Bhabha er det ikke et poeng å forestille seg at man kan følge to motstridige perspektiver og tenke seg at et tredje rom er en møteplass hvor disse perspektivene føyer seg til ett. Hybriditet er for Bhabha tredje rom, og hybriditet er med på å skape ny forståelse for nye perspektiver (Bhabha i intervju med Rutherford, 1990). Bhabhas teoretiske begreper om tredje rom og hybriditet er anvendt i et bredt spekter av studier fra Bhabhas eget teoretiske utgangspunkt, som er å beskrive samfunnet i en post-kolonial setting, til at begrepet er anvendt i idealiserte beskrivelser av partnerskap i lærerutdanningssettinger (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017; Lillejord & Børte, 2014; Klein et al., 2013; Zeichner, 2010).

Utfordringen handler om hvordan få til partnerskapsmodeller som gir rom og aksept for forskjellige perspektiver og som oppleves likeverdig for deltakerne. Føringene fra lærerutdanningen for FoU-prosjektene til studentene bygget på ideen om at: *ved å systematisk prøve ut nye ideer i forskende partnerskap med lærerutdannere, for så å skrive om prosessene, vil det være med på å integrere praksis og teori på en bedre og mer effektiv måte* (Universitetsskoleprosjektet, 2016). Universitetslæreres rolle er å veilede i etterkant av prosjektgjennomføringen, når studentene er tilbake på campus. Ambisjonen med ALAR-prosjektet var å utvikle en modell for trepartssamarbeid som hadde studentenes prosjekter i fokus, og som åpnet opp for enda tettere oppfølging fra både praksislærer og universitetslærer for gjensidig læring og utvikling.

Fremgangsmåten for prosjektet

ALAR er et integrert konsept for utforskningsprosesser som anvender aksjonslæringens prosess og aksjonsforskningens prinsipper (Zuber-Skerrit, 2009). Ifølge Zuber-Skerrit utvikler deltakere i ALAR-settinger systemorienterte, holistiske løsninger på komplekse utfordringer i organisasjoner eller i andre sosiale settinger (Zuber-Skerrit, 2001). Det teoretiske rammeverket for disse prosessene handler om at deltakere i

ALAR prosjekter utvikler egne teorier basert på egne aksjoner og data som er systematisk samlet, analysert og tolket i dialog med deltakerne (Zuber-Skerrit, 2001). Ifølge Zuber-Skerrit (2001) er det ingen fast prosedyre for hvordan ALAR-prosjekter gjennomføres, siden disse prosjektene har en kompleksitet og en pragmatisk tilnærming til utfordringer eller problemer. Samtidig har denne retningen over tid utviklet en generell prosess som kan generaliseres for alle ALAR-prosjekter. Figuren under viser til den prosessuelle gangen i ALAR-prosjekter:



Figur 1 ALAR-prosess oversatt til norsk fra Zuber-Skerrit (2001)

Utgangspunktet for prosjektet var å kontakte studentene jeg skulle ha ansvar for å veilede, for så å drøfte muligheten for en tettere veiledningsoppfølging og dermed interesse for å delta i ALAR-prosjektet. Jeg ønsket å

gå åpent ut med tanke på en demokratisk aksjonsforskningstilnærming, samtidig som jeg var bevisst på min dobbeltrolle som veileder og forsker. Om noen av studentene ikke ønsket å delta, men samtidig ville at jeg skulle følge dem tettere opp når de var i praksis, var det en selvfølge. Jeg var tydelig på at om de deltok eller ikke ønsket å delta, så skulle det ikke gå negativt utover deres prosjekt. I møte med praksislærerne var jeg også tydelig på at det var frivillig å delta. Deltakerne var tre praksislærere og åtte studenter[1]. Prosessene ble utviklet i samarbeid med deltakerne med studentenes FoU-interesser i fokus:

Tabell 1 Viser antall deltaker fordelt på år og grupper

	Praksislærere	Studenter	År
Gruppe 1	A, B	a, b, c	1
Gruppe 2	C	d, e	1
(Gruppe 3)	D	f, g	1
Gruppe 4	C	h, i, j	2

ALAR-prosjektet

Dialogseminarer er etablerte fora for tredje år i utdanningen og møteplass for praksislærer, universitetslærer og studenter (Steele & Danielsen, 2014). Dialogseminarene et forum hvor man veksler mellom innlegg i felles forum og mindre gruppeprosesser, ofte på tvers av deltakerne slik at det er representanter fra praksislærer, faglærere og studenter i samme gruppe. For ALAR-prosjektet var dialogseminarene sentrale, siden det er den tydeligste møteplassen for å etablere samarbeid mellom universitet og skoler. Det var her vi i de mindre gruppeprosessene la strategi, avtalte møter og planla gjennomføring.

I møtene i dialogseminarene avtalte vi også roller i prosjektet. Studentenes aksjonslæringsprosjekter hadde til felles at de omhandlet forskjellige utfordringer i klasseromsettinger med søkelys på lærerrollen. Prosessuelt handlet det om å utforske forskjellige tiltak for å forbedre egen utførelse. Vi hadde forskjellige oppgaver i prosjektene, men primært

1 Den fjerde gruppen, gruppe 2 i tabell 1, er skrevet i parentes. Årsaken til det er at dette var en gruppe hvor ALAR-prosjektet ikke ble gjennomført, men som brakte inn gode refleksjoner.

handlet det om deltakende observasjon. Vi brukte båndopptaker både under dialogseminarer og i refleksjonssamtalene før og etter gjennomført undervisning. Vi førte egne forskerlogger, som for min del var med på å skape refleksivitet og en kritisk subjektivitet. Jeg anvendte en form for ustrukturert refleksjonslogg gjennom hele prosjektet, der jeg skrev ned tanker, følelser, spørsmål og nye ideer (Bjørndal, 2002).

Studentens autonomi i ALAR-prosjekter

En risiko med å være deltaker og tett involvert i studentenes FoU-prosjekter er maktbalansen mellom deltakerne. Siden dette var studentprosjekter, var det viktig å la studentene ta de avgjørende beslutningene i alle ledd av prosjektet. Dette var noe vi diskuterte først på møtene i dialogseminarene og som ble tatt opp til diskusjon gjennom prosjektet. Måten vi løste dette på, var gjennom 'veiledningsdokumentet'. Dette er et dokument som studentene er kjent med i utdanningen og som brukes for å planlegge praksisoppfølging mellom student og universitetslærer. Dokumentet skal inneholde en detaljert plan for undervisningsopplegg basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Vi valgte å modifisere dokumentet til de spesifikke prosjektene, og studentene var ansvarlige for at det var oppdatert med hva vi hadde snakket sammen om, reflektert igjennom og planlagt av nye tiltak mellom hver gang vi møttes. Dokumentet ble viktig for oss som deltakere for å hente tilbake tanker fra hva vi hadde blitt enige om, og hva studentene hadde konkludert med og valgt å ta med seg videre i prosjektet. For studentene ble dokumentet viktig for skriveprosessen når de skulle skrive eksamensoppgaven.

Forskningsetiske hensyn

Det har vært viktig for meg å behandle materialet slik at skolenes og deltakernes integritet har blitt ivaretatt. Selv om ALAR-prosjektet ikke kan ansees som spesielt sensitivt, var jeg bevisst på at min deltakelse i gruppene kunne være utfordrende, og jeg valgte å være påpasselig med å informere om min egen forskning i prosjektet og deltakernes rett til å trekke seg fra den delen av prosjektet. Fremstilling av data fra

dialogseminarene er basert på studentsitater fra studenter fra både 1. –7.- og 5.-10.-utdanningen, som vil være to separate utdanningsløp. Disse har vært kryssanalysert og vil derfor være vanskelig å gjenkjenne. Sitater fra dialogseminarene og veiledningsprosjektet har jeg fått skriftlig og/eller muntlig samtykke til å publisere. Prosjektet er godkjent fra NSD.

Analyse og tolkning

Symbolsk interaksjonistisk analyse innebærer at forskeren reflekterer over egne og deltakernes meninger og handlinger. Forskeren går inn for å se seg selv og sine handlinger fra deltakerne perspektiv, og blir dermed en aktør som reflekterer over seg selv og andre. Forskeren reflekterer også over bakgrunnen for, og utviklingen av, den interaksjonen han eller hun inngår i (Järvinen, 2017, s. 31). Konteksten, og interaksjonen i denne, er i sentrum i symbolsk interaksjonistiske analyser av menneskelige handlinger (Mik-Meyer, 2017). Analysene av min egen forskningslogg, opptak av dialogseminarene og fra materialet i skolene ble kodet i flere omganger (Coffey & Atkinson, 1996). Det vil si at jeg har tatt fra hverandre materialet for å finne tematiske områder for materialet som meningsmessig henger sammen (Halkier, 2010; Boeije, 2010). Siden datainnsamlingen har foregått over flere år, har kodingen også vært gjort i flere stadier og med flere teknikker. Etter hver runde med koding av materialet har jeg samlet kodene i kategorier som gir meningsinnhold for materialet, for så å gjenta prosessen med koding og nye kategorier ved senere anledninger (Halkier, 2010).

En vanlig metode i interaksjonistisk analyse er å søke etter «accounts», eller *legitimerende forklaringer,* oversatt til norsk. Det innebærer å søke etter de beskrivelsene deltakerne har om seg selv (Järvinen, 2005). Scott og Lyman (1968) beskriver legitimerende forklaringer som utsagn om væremåter eller oppførsel om seg selv eller andre (Scott & Lyman, 1968, s. 46). Spesielt var studentenes beskrivelser av aksjonslæring og aksjonsforskning og deres beskrivelse av hvordan forskning ble fremstilt i skolen, interessant å følge fra oppstart til slutt. Følgende viser et utdrag fra analysen hvor jeg har isolert utsagn som jeg tolker som legitimerende forklaringer for hvordan forskningsfokuset oppleves annerledes for studentene i praksisskolene enn det de møter gjennom forelesninger i utdanningen:

> Student1: FoU … det står for forsknings og utviklingsarbeid, gjør det ikke? Det er et ganske skremmende ord … du vet når du sier du skal gjøre forskning ute i skolene … det er med en gang stempel i panna. Student 2: Jeg er ikke imot forskning … det er ikke det … men når man kommer ut i skolen og får høre nesten at «vi driver ikke på med forskning her, vi driver med læring» … vi vil møte motstand av lærerne. Student 1: De sier «å ja, nå skal dere komme og revolusjonere skolen – vi gir dere 2–3 år».

Disse forklaringene støtter opp om det Zeichner (2010) påpeker om at studenter opplever at det de lærer i teori- og praksisutdanningen, spriker. Materialet kan tolkes med at det er et behov for å behov for å finne nye samarbeidsformer i lærerutdanning for å styrke integrasjon for FoU, som Levines (2006) forskning viser til. Partnerskapsideen er, som innledningsvis vist til, ikke nytt i lærerutdanning. Utfordringen handler heller om hvordan man kan få til gode partnerskapsmodeller som ikke oppleves som ubalanserte (Mtika et al., 2014). Jeg vil videre drøfte muligheten ALAR- modellen kan gi for å få til økt forståelse for forskning og mulighet for balanserte partnerskap i lærerutdanning.

ALAR-prosjektets mulighet for økt forskningsforståelse

ALAR-prosjektet kan tolkes som møter i tredje rom. For Gutiérrez (1995) oppstår tredje rom gjennom dialogen, mer konkret det hun beskriver som den «ekte dialogen» mellom lærer og elev/student. Den ekte dialogen foregår gjerne i kontekster som er utenfor det tradisjonelle klasserommet, og i de dialogene som sammenfiltrer studenten og lærerens verdenssyn (Gutiérrez et al., 1995, s. 452). Den ekte dialogen er med på å gi studentene autonome perspektiver og ikke nødvendigvis bare gjengivelser av klasserommets prosedyrer (Gutiérrez, 2008, s. 149–152). Utgangspunktet for å anvende Bhabhas teori er at jeg anser at ALAR-prosjekter gir økt forståelse for sammenhengen mellom teoriundervisning og praksis når studentene, praksislærer og universitetslærer er aktive deltakere.

Studentene fremhevde at det å jobbe i ALAR-prosjektet har gjort at de følte seg trygge i med hensyn til selve forskningsprosessen. På spørsmål

fra meg om deltakelsen i prosjektet hadde vært ekstraarbeid, svarer en av studentene: «Nå er fokuset mer på å gjøre god forskning enn å skrive en god oppgave … ikke misforstå meg nå, men vi kan ikke gjemme oss når dere er deltakende». Hun utdyper dette med at hun hadde vært bekymret i starten av prosjektet for at det ikke skulle gå som forventet: «Du ville jo vite … Jeg var bekymret siden du ville vite hva som *egentlig* hadde skjedd i prosjektet siden du var med og observerte og det ville reflektere karakteren min på oppgaven. Nå skjønner jeg jo at forskning handler også om å også vise til hva som ikke fungerte».

Studenten viser i sitatet til dobbeltrollen min som deltaker og veileder i prosjektet. ALAR-prosjekter med studenter krever god relasjonsbygging for å trygge samarbeidet og studentene er også uvante med felles læringsprosess med veileder. Jeg tolker også dette som en utvidet forståelse for hva forskning er, når studentene opplever at det å fremstille det som ikke gikk som forventet, som en vesentlig del av prosessen. FoU er, som allerede nevnt, nytt for studentene. Forskningsetikk, kunnskap om metodikk og vitenskapsteori presenteres i forelesninger, og forventes at studentene ivaretar når de gjennomfører FoU-oppgaver. En konsekvens kan være at når studentene møter skepsis hos praksislærere til forskningsfokuset i lærerutdanningen, så vil forskning, og elementene som hører til, ikke oppfattes som relevant eller viktig. Studentene vil ikke oppfatte koherens i utdanningen, og målsettingen for studentene blir å balansere mellom hva som antas forventet i teoridelen av utdanningen, og hva som antas forventet i praksisdelen av utdanningen, heller enn å bygge på sammenhengene.

ALAR-prosjektets mulighet for balanserte partnerskap i lærerutdanning

For praksislærere kan forskning oppleves som fremmedgjørende (Grossmann et al., 2008; Zeichner, 2010). James McGuirk, leder for Senter for praktisk kunnskap ved Nord universitet i Bodø, hevder at «Forskningen er ikke et verktøy for å forstå praksiserfaringen. Heller er det praksiserfaringen som er konteksten for å forstå forskningen, og for å utvikle evnen til å handle ut fra innsikten på en måte som samtidig

beholder profesjonenes autonomi» (McGuirk, 2015, s. 43). McGuirk og Methi (2015) påpeker at lærere må forstå FoU ut ifra egne erfaringer fra praksis, fordi praksisfeltet er så komplekst at konteksten vil være avgjørende for å kunne forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Kravet ligger på praktikerne om å anvende den kunnskapen de har. Det vil være opp til læreren å tolke den forskningsbaserte kunnskapen inn i konteksten. En utfordring for praktikere er at praktisk kunnskap ofte er utilgjengelig som eksplisitt kunnskap for praktikeren selv. Det er dette som fører til behovet for akademisering av praksis (McGuirk & Methi, 2015a, s. 14). Strukturer i praksisfeltet må frem for å synliggjøre og legitimere handlingsstrategier og verdier ved å gjøre praktisk kunnskap forskningsbasert og dermed gjennomskuelig (McGuirk, 2015b). I et av møtene i prosjektet fremhever en praksislærer følgende om det å delta i prosjektet:

> Praksislærer 1: Spennende! Jeg tenker at det dere [studenter] og vi holder på med nå, er viktig for lærere. Kjempeviktig! Og jeg tenker at mange gjør det [henviser til konkret undervisningsopplegg som handlet om elevmedvirkning], men mange gjør det også ubevisst. Det er en økende bevissthet om dette i norske klasserom. Det er på tur. Det er veldig fint å få vite litt mer om det når man gjør det. Mange gjør det [elevmedvirkning] ubevisst og er kjempeflinke uten at de egentlig vet det. De vet kanskje ikke engang hva de holder på med, men får det til … Det å ha forsket på dette nå, det er så viktig.
>
> Videre i samme dialog svarer en av studentene praksislærers utspill:
>
> Student 2: For det er jo det forskning skal være, det å gi noen puslespillbrikker for å bygge på dine bilder og forståelse og fortolkning.

Sitatet ovenfor kan tolkes som at deltakelse i ALAR-prosjektet har vært med på å gi en styrket forståelse av forskning som verktøy hos praksislærer. Praksislæreren fremhever viktigheten av å få frem bevisstheten hos lærere når det gjelder klasseromspraksiser, og at igjennom deltakelse i prosjektet har hun sett viktigheten av det og muligheten for lærere å få frem refleksjon gjennom forskning. Dette samsvarer også med det en av studentene svarte da jeg stilte spørsmålet om hvordan hun tenkte på det å arbeide videre med FoU i yrket som lærer:

> Student 3: Det å være en forskende lærer handler om, som jeg ser det, er faktisk det å se på det en selv gjør og prøver å se på mange av de små tingene … for eksempel hvordan du lager mål for undervisningen din. Ved å se på hvordan du gjør det, kan du gå i dybden og se hvordan virkning det egentlig har … Det er jo naturlig aksjonslæring i det … og så da å lære å utvikle seg videre … Du ser hva du har gjort, så prøver du å endre noe og så ser du hvordan det virker.
>
> Som lærer aksjonslærer du vel hele tiden, men nå tenker jeg mer systematisk om det.

I samme dialog svarer en praksislærer studenten:

Praksislærer 2: Vi driver nok med mye av dette som du [student] beskriver uten å kalle det aksjonslæring … nå er jeg mer bevisst på det. Bevisstgjøring av sammenhengen mellom forskningens metodikk, arbeid med å sette seg inn i relevant teori og gjennomføring for så å reflektere over nye strategier og tiltak var gjenkjennbart. Både student og praksislærer oppfattet aksjonslæring som 'det en lærer gjør', og samtidig ble prosessen der man systematiserer arbeidet, sett som merverdi.

Forskning vil ofte være kontekstavhenging, og i den sammenheng vil tett samarbeid med praksisfeltet være nødvendig for å kunne gi god FoU-kompetanse til studentene i lærerutdanning (McGuirk, 2015). Sammenhengen kommer tydelig frem igjennom praksislæreres tilstedeværelse i prosjektet og gjennom universitetslæreres tilstedeværelse i praksis, fordi man forstår konteksten i hverandres innspill.

Avsluttende kommentar

I dette kapittelet har jeg vist til ALAR-prosjekter som har vært gjennomført i lærerutdanning som har vært med på å gi økt forståelse for FoU hos deltakerne. I tillegg har den demokratiske tilnærmingen som ligger naturlig til forskningsstrategien, vært med på å etablere likeverdige partnerskap mellom deltakerne. Deltakerne opplevde at prosessen hadde merverdi, og så relevans for yrkesutførelsen, noe som kan støtte opp om at ALAR-modeller kan utvikles videre for å studere koherens mellom teori og praksis i lærerutdanning. Aktualiteten for prosjektet ble forsterket gjennom den internasjonale rådgivingsgruppen for norsk lærerutdanning.

I 2016 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å opprette og drifte en internasjonal rådgivningsgruppe, som skal bidra til å utvikle grunnskolelærerutdanningene og på den måten stimulere arbeidet med det faglige løftet av nye grunnskolelærerutdanninger på masternivå. Etter tre års arbeid leverte de anbefalingene sine i en ny rapport som ble publisert i slutten av mai 2020 (Nokut, 2020, Transforming Norwegian Teacher Education – lansering av sluttrapport fra APT). Tilbakemeldingene til norsk lærerutdanning handler blant annet om å gi de ressurser og den støtte som lærerutdanningsinstitusjoner og skoler trenger for å kunne fungere som genuine likestilte partnere. Konkrete forslag er å støtte partnerskap slik at de kan utforme, studere og revidere lærerutdanning i pågående sykluser med utredning og forbedring. Rapporten viser også til behovet for å utvikle forskningsbasert kompetanse og et behov for at lærerstudenter trenger å utvikle kompetansen i utforskende, sammenhengende og integrerte læringserfaringer som er relevante for undervisningspraksis (Nokut, 2020, Transforming Norwegian Teacher Education – lansering av sluttrapport fra APT, s. 8–9).

Kilder

Allen, J. M., Howells, K. & Radford, R. (2013). A partnership in teaching excellence: Ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(1).

Andreassen, S.-E. (2015). Studenter og praksislærere sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.

Bhabha, H. K. (1990). *Narration and nation.* New York: Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Bier, M. L, Horn, I., Campbell, S., Kazemi, E., Hintz, A, Kelly-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A. & Peck, C. (2012). Designs for simultaneous renewal in university-public school partnerships: Hitting the "sweet spot". *Teacher Education Quarterly, 39*(3), 127–141.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage: London.
Caprano, M., Caprano, R. M. & Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly, 37*, 131–154.
Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies.* California: Sage Publications.
Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* San Francisco: Jossey-Bass.
Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57,* 1–15. https://doi.org/10.1172/0022487105285962
Grossmann, P., Hammerness, K. M, McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, *59*(4), 273–287.
Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sosiocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, *43*(2), 148–164.
Gutiérrez, K. D., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. board of education. *Harvard Educational Review, 63*(3), 445– 471.
Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
Hedström, P. (2005). *Dissecting the social – on the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
Järvinen, M. (2005). Interview i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. MikMeyer, *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv.* København: Hans Reitzels Forlag.
Järvinen, M. (2017). Symbolsk interaktionisme som analysestrategi. I M. Järvinen & N. MikMeyer, *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner.* København: Hans Reitzels Forlag.
Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education creating an urban teacher residency. *Teacher Education, 24* (1), 27–57.
Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped, 40*(1) s. 68–85.
Levine, A. (2006). *Educating school teachers. The education schools project. Washington, D.C.* Hentet 02.05.2017 fra www.edschools.org/pdf/ Educating_ Teachers_Report.pdf
Levine, A. (2006). *Educating school teachers. The education schools project. Washington, D.C.* Hentet 02.05.2020 fra www.edschools.org/pdf/ Educating_ Teachers_Report.pdf

Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging,* KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.

Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-studying. *Teaching & Teacher Education 10,* 1280–1289.

McGuirk, J. & Methi, J. S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

McGuirk, J. (2015). Praksisforskning behøver nye premisser. *Forskerforum, 47*(1), 42–43.

McNiff, J. (2017). *Action research – all you need to know,* UK: Sage Publication Ltd.

Mik-Meyer, N. (2017). Symbolsk interaksjonisme, stigma og «othering». I M. Järvinen & N. Mik-Meyer, *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner.* København: Hans Reitzels Forlag.

Mtika, P., Robson, D. & Fitzpatric, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, *39*, 66–76. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006

NOKUT. (2020). *Rapport fra internasjonal rådgivningsgruppe*. Hentet 15.6.2020 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf

Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. California: Sage Key Concepts.

Pedler, M. (Red.). (1991). *Action learning in practice, 2nd ed*. Brookfield, VT: Gower.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 1–14). London: Sage.

Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.

Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review, 33*(1) 46–62.

Steele, A. & Danielsen, A. G. (2014). Action learning in tripartite teacher student
partnership: Dialog seminar, a tool for integration of research and development in teacher education. I A.-L. Østern (Red.), *NAFOL year book 2014. Once a teacher – always a teacher?* (s. 155–173). Bergen: Fagbokforlaget.

Steele, A. (2018a). *Forskning i lærerutdanning – Vi må snakke samme språk*. Veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter. Ph.d.-avhandling. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.

Steele, A. (2018b). Student teachers' conception of research-based knowledge and experience of coherence in a teacher education program. *Action Researcher in Education, 8,* 55–71.

Steele, A. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Education Research, 27*(3), 582–599.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USPIT. (2016). *Universitetsskoleprosjektet*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet 15.6.2020 fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271

Universitetet i Tromsø. (2017). *Grunnskolelærerutdanning for 1. –7-trinn* (Masteroppgave). Hentet 15.6.2020 fra https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=280330

Universitets- og høgskoleloven. (2007). Lov om universitet og høgskoler (universitets- og høyskoleloven). Hentet15.6.2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15

Universitets- og Høgskolerådet, UHR. (2015). *Utdanning i endring – Nye muligheter for FoU + Utdanning.* Hentet 15.6.2020 fra http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/utdanning_i_endring._nye_muligheter_for_fou_utdanning

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*, 89–99.

Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: Paradigm, praxis and programs. I S. Sankara, B. Dicks & R. Passfield (Red.), *Effective change management through action research and action learning: Concepts, perspectives, processes and applications* (s. 1–20). Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

Zuber-Skerritt, O. (2009). *Action learning and action research: Songlines through interviews*. Rotterdam: Sense.

Zuber-Skerritt, O. (2015). Participatory action learning and action research (PALAR) for community engagement: A theoretical framework. *Educational Research for Social Change, 4*(1), 5–25.

KAPITTEL 16

Når vi ikke kjenner fremtiden; Scenarioer som metode for skoleutvikling?

Morten Brattvoll, Lars Aage Rotvold, og Åse Slettbakk
UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we focus on how action research can help to improve learning in nationally initiated school development processes. The empirical material in this study is derived from the implementation of the national project *"Ungdomstrinn i utvikling"* (UiU). Through UiU, we have worked with school development in six municipalities, where we have facilitated future stories or scenarios in the process of helping schools to reflect on their devlopement. In order to study the schools work on improvement, our study illustrates how scenario narratives can be used as a method to promote involvement, collective learning and contribute to school development. Six different scenario stories based on three different theories formed the basis of the participants' discussion and reflections on the improvement work. Each theory forms the basis for a success narrative and a failure narrative around the implementation of UiU. The topic of the article is: *In what ways can scenarios be used as a method for developing schools?* We find that use of scenarios help both teachers and school leaders *thinking outside the box*. The scenarios can give participants the opportunity to anticipate changes at their own school and in this way, create a base for learning. The article focuses on both the teachers involved and ourselves as action researchers.

Keywords: scenarios, school improvement, organizational learning, action research

Sitering av denne artikkelen: Brattvoll, M., Rotvold, L. A. & Slettbakk, Å. (2020). Når vi ikke kjenner fremtiden; Scenarioer som metode for skoleutvikling? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 16, s. 437–462). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch16

Introduksjon

> Det er en kald og tidlig februardag nord i Norge. Utenfor en sliten kommunestyresal fylles parkeringsplassen. Travle skolefolk er på vei inn, og slår seg etter hvert ned rundt gruppebordene som for anledningen står strategisk plassert i lokalet. Det deles ut varme klemmer og nikkes takk-for-sist. Regionkoordinator har sørget for kaffe til de tilreisende, flere har kjørt langt for å komme frem. Noe forfall fra enkelte skoler blir meldt til koordinator, en stengt fjellovergang er årsaken. Et forskerteam fra UiT har dagen i forveien forflyttet seg fra campus og ut i regionen. De to neste arbeidsdagene skal foregå sammen med lærere og ledere fra seks kommuner, med mål om å bygge bro mellom teori og praksis for å forstå, utvikle og muligens endre noe av skolenes praksis. Arbeidsdagene er fordelt på to destinasjoner, første dag sammen med de tre nordligste kommunene og dag to sammen med tre kommuner lenger sør. Den geografiske delingen har sin forklaring i lange avstander, reisetid ville spist opp store deler av dagen hvis alle skulle samles under samme tak.

Hvem kjenner fremtiden? Dette kapitlet kaster lys over muligheter for å kunne forutse utfallet av pågående utviklingsprossesser i skolen. Vi retter blikket mot hvordan scenarioer som metode brukt i aksjonsforskning kan være med og bidra til en mer kollektiv praksis. Formålet med metoden er at den skal støtte opp om en utviklingsprosess med et definert innhold hvor alle deltakerne er aktive – ikke tilskuere. I vårt tilfelle er det iverksettingen av Ungdomstrinn i utvikling (UiU) som er det empiriske grunnlaget og danner rammer for studien. Gjennom UiU har vi arbeidet med skoleutvikling i seks kommuner, hvor vi har introdusert fremtidsfortellinger eller scenarioer for å få lærere og skoleledere involvert i skolens fremtidshorisont gjennom å reflektere over eget ståsted i lys av teoriforankrede scenarioer. Vårt perspektiv på utvikling bygger på organisasjonsmedlemmenes individuelle læring gjennom kollektive prosesser på egen arbeidsplass (Filstad, 2010; Irgens, 2007). Begrepet organisasjonsutvikling sidestiller vi i denne studien med begrepet skoleutvikling, da datamaterialet utelukkende omfatter skole. Grunnlagdokumentet[1] for

1 https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

organisasjonslæring og forskningen fra piloten til UiU viser til at skoler som arbeider systematisk og aktivt med lokalt utviklingsarbeid, lykkes bedre med elevenes læring (Postholm et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolebasert kompetanseutvikling har vært et strategisk virkemiddel fra nasjonale myndigheter, og vår ambisjon som forskere og utviklingspartnere har vært å realisere forventningen om å bidra til skoleutvikling i rollen som eksterne tilbydere og samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 13).

Tidligere studier reflekterer over at skoler i mindre grad enn andre virksomheter gir inntrykk av å være lærende organisasjoner, og både i kompetanseberetningen fra 2005 og i det norske forskningsprosjektet Professional Learning in the Knowledge Society (Pro-learn) kommer det til syne et paradoks – at lærere, som er eksperter på elevers læring, opplever dårlige vilkår for egen læring (Jensen et al., 2012; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). For å motivere og engasjere lærere og skoleledere til læring gjennom kollektive prosesser ønsket vi å prøve ut scenarioer som metode. Gjennom refleksjoner og reaksjoner hos deltakerne som kommer til overflata når seks ulike scenarioer tas i bruk, diskuterer vi hvordan disse fungerer for å fremme utvikling i skolen. Vi retter blikket både mot de involverte lærerne og skolelederne i deres læringsprosesser, samt mot oss selv som aksjonsforskere. Problemstillingen er: *På hvilke måter kan scenarioer brukes som metode i skoleutvikling?*

Bakteppe for vårt prosjekt

De siste 15 årene har etter- og videreutdanning av lærere og leder fremstått som en nøkkel i statlig reformarbeid, og frem mot 2013 har EVU-baserte strategier preget kompetanseutvikling i utdanningssektoren (Dehlin & Irgens, 2017). Ungdomstrinn i utvikling (2013–2018) føyer seg inn i rekka av nasjonale kompetansestrategier. Bekymringene blant forskerne om hvorvidt ressursbruken har ført til varige endringer, er likevel gjennomgående (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010; Markussen, Carlsten, Selander & Sjaastad, 2015; Postholm et al., 2013).

Sentralt for satsingen Ungdomstrinn i utvikling var etablering av en desentralisert- og skolebasert modell for kompetanseutvikling. Logikken i modellen bygde på at skoleeiere, skoleledere og lærere selv skulle bidra til å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter, i sin skole i kommunen. Skoleeier ble ansvarlig for nye utfordringer: Utover ansvaret for elevenes læring skulle sektoren ivareta læring for lærere og ledere, med et implisitt ansvar for organisatorisk læring. I strategidokumentene fant vi imidlertid et paradoks; universiteter og høgskoler skulle være *tilbydere* i samarbeidet med kommuner og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 13). Paradokset innebar en ulik forståelse av kunnskapsbegrepet, på en arena hvor teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap skulle møte hverandre. Som en følge av dette reflekterte vi over følgende: Hvilken kunnskap og kompetanse skulle UH-sektoren tilby skolene?

Begrepsbruken *tilbydere* kan teoretisk forankres i et strukturperspektiv for kunnskap i en organisasjon, hvor kompetanseutvikling fungerer i tråd med en modell for leveranse (Dehlin & Irgens, 2017). UiU kunne forstås som et utviklingsprosjekt som var tilbudsdrevet fra UH-sektoren, og tilsvarende etterspørselsesdrevet fra kommuner og skoler. I oppstartsfasen av prosjektet ble vi på denne måten konfrontert med en forståelse av kunnskapsbegrepet som på mange måter bryter med med forståelsen av kunnskapsutvikling som dynamisk og kontekstuell. Denne alternative forståelsen omtales av Dehlin og Irgens (2017) som et praksisperspektiv. Kunnskap i et praksisperspektiv forstås som kontekstualisert handling. Vårt tilsvar på forventningene om å være *tilbydere* ble dermed å foreta nødvendige refleksjoner over egne forståelser av kunnskapsbegrepet før vi kunne inngå i et samarbeid som likeverdige partnere. Prosessene i arbeidet med skoleutvikling ble dermed av særlig betydning for hvilket kunnskapssyn som eventuelt skulle gis forrang. Vår felles forståelse av kunnskap i denne aksjonsforskningsstudien er forankret i et praksisperspektiv (Dehlin & Irgens, 2017), og dette ble også starten på vårt aksjonsforskningsprosjekt.

Scenarioene som vi har tatt i bruk, bygger på tre organisasjonsteoretiske perspetiver, et *instrumentelt*, et *kulturelt* og et *myteperspektiv*. Her forsøker vi å komme i inngrep med konteksten, både offentlig politisk

innramming og det praktiske utviklingsarbeidet som skal drives lokalt. Grupper av mennesker som jobber i retning av å sikre kollektive prosesser og felles kompetanse hos organisasjonen, betegnes som profesjonsfellesskap (Irgens, 2007). Profesjonsfellesskapene tildeles et stort ansvar for skolenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å motivere og engasjere for læring ønsket vi å prøve ut scenarioer som metode i arbeidet. Vi hadde en hypotese om at scenarioene kunne bidra til å «lokke frem» noen av de utfordringene som skolene opplevde i arbeidet med å realisere forventningen til utvikling.

Forskningsdesign og metodologiske betraktninger

Aksjonsforskningsprosjekter kan betraktes som utviklingsprosjekter hvor det vanligvis handler om at en institusjon eller flere inngår i et utviklingsarbeid sammen med forskere, og tar sikte på endring. I vårt aksjonsforskningsprosjekt er det et skille mellom deltakerne (lærere og skoleledere) og vi som forskere fra universitetet. Etableringen av forskningsdesign og gjennomføringene av selve forskningen gjennomføres av oss tre forskere. Lærerne og skolelederne inngår i prosjektet i et samarbeid rundt utvikling av sitt læringsfellesskap. På den måten blir aksjonslæringselementet viktig i vårt prosjekt (Tiller, 2006). Levin (2017) argumenterer for at det er fire vilkår som må være innfridd i et aksjonsforskningsprosjekt. Disse vilkårene er *bred lokal deltakelse*, *kontroll av forutinntatthet*, *samarbeid mellom flere forskere* og *systematiske data om endringsprosessen* (2017, s. 35). Prosjektets design bygger på Levins fire vilkår for aksjonsforskning.

Første vilkår fordrer at aktørene som berøreres direkte, tar del i prosessen. Det innebærer i praksis at prosessen kjennetegnes av bred deltakelse. I prosjektet deltok vi som aksjonsforskere både i introduksjonen av prosjektet på skolene og i jevnlige møter. Deltakerne i puljen vår bestod av representanter fra seks kommuner i fylkets nordligste region. I dialogkonferansene som ble gjennomført, var kommunene representert ved skoleledere og utvalgte lærere fra 13 skoler, til sammen rundt 70 deltakere. Forskerteamet hadde i sitt mandat til hensikt å

forbedre utdanningspraksis og bidra til å løse utdanningsproblemer (Carr & Kemmis, 1986). Vi baserte vårt arbeid på tilgjengelige analyser og tilhørende kommunale planer, og var i tett dialog med en regional utviklingsveileder.

Vilkår to forutsetter samarbeid mellom flere forskere. Vi har vært tre forskere fra feltet utdanningsledelse som har samarbeidet tett om forberedelser før møtene med skolene, om gjennomføring av prosessen og etterarbeid. I et samarbeid tett på praksisfeltet oppstår uforutsette situasjoner, og improvisasjon blir et relativt vanlig innslag underveis i arbeidet. Det oppleves som en styrke å være flere sammen om å drøfte avgjørelser og alternative handlingsveier. Vi har diskutert, vært enige og uenige om både prosjektets «tilstand» og veien videre. Vårt faglige fellesskap muliggjorde støtte til skjønnsmessige avgjørelser (Molander, 2013), og til at avgjørelsene ble tatt på et bredere kunnskapsgrunnlag. Med mange års erfaring fra arbeid i akademiske institusjoner erfarer vi at reelt samarbeid mellom forskere langt ifra er en selvfølge, selv om intensjonene er aldri så gode. For vår del var det viktig med et godt sosialt samarbeidsklima. Samvær i bil på langstrakte veier, på hurtigrute, under private båtskysser mellom fjord og åpen sjø, i rorbuer, lodger og hoteller mener vi har vært en forutsetning for at prosjektet kunne bli et faglig aksjonsforskningsprosjekt. Som et moment i prosessen med egen læring har også debrifing vært viktig (Firing & Skrøvset, 2020). Underveis har vi reflektert mye over – *hva skjedde?* Det har vært romslighet til å føre til dels heftige diskusjoner, og når meninger brynes og brytes kan læring oppstå (Aas, 2013, s. 50).

Som tredje vilkår forutsetter Levin (2017) at det samles systematiske data om endringsprosessen. En vanlig posisjonering i konvensjonell forskning trekker en skillelinje mellom handlingskomponent og forskningskomponent i datainnsamlingen (Levin, 2017). I vår aksjonsforskningsstudie integreres disse to komponentene begrunnet i måten vi intervenerer i praksisfeltet på. Aksjonsforskning innebærer nær kontakt mellom oss forskere og deltakerne, og krever refleksjoner over rollen i feltet (Wadel, 2006). Våre refleksjoner er nedfelt skriftlig i feltlogg, som del av datamaterialet. I tillegg har vi valgt å utdype refleksjoner over vår rolle som aksjonsforskere. Matrisen i tabell 1 gir en oversikt over innsamlet datamateriale og arenaene vi har deltatt på.

Tabell 1 Oversiktsmatrise for innsamling av datamateriale

Arena og datamateriale	Representanter	Antall deltakere og møtehyppighet
Dialogkonferanse (nord) Møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg, spørreskjema	Fra kommune A, B og C: Skoleeiere, skoleledere og *utvalgte* lærere fra skole 1–6, kommunale ressurslærere, utviklingsveileder, fagteam fra UH	Rundt 40 deltakere, 2 møter á 1 dag
Dialogkonferanse (sør) Møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg, spørreskjema	Fra kommune D, E og F: Skoleeiere, skoleledere og *utvalgte* lærere fra skole 7–13, kommunale ressurslærere, utviklingsveileder, fagteam fra UH	Rundt 30 deltakere, 2 møter á 1 dag
Skoler (nord) Beskrivelser av skolens utfordringer, møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg	Skole 1	25 lærere Skoleledelse
	Skole 2	40 lærere Skoleledelse
	Skole 3	10 lærere Skoleledelse
	Skole 4	13 lærere Skoleledelse
	Skole 5	30 lærere Skoleledelse
	Skole 6	3 lærere Skoleledelse
Skoler (sør) Beskrivelser av skolens utfordringer, møtenotater, deltakende observasjon, feltlogg	Skole 7	16 lærere Skoleledelse
	Skole 8	14 lærere Skoleledelse
	Skole 9	10 lærere Skoleledelse
	Skole 10	40 lærere Skoleledelse
	Skole 11	11 lærere Skoleledelse
	Skole 12	16 lærere Skoleledelse
	Skole 13	19 lærere Skoleledelse
Dialogmøter regionkontakt Nasjonale styringsdokumenter, kommunale strategier for skolebasert kompetanseutvikling, lokale milepælsplaner og egne møtenotater	Regional utviklingsveileder for alle seks kommuner	6 møter á ½ dag

(*Utviklingsgruppene bestod av et ulikt antall skoleledere og lærere fra hver skole.)

Vi forsøkte å tolke materialet i lys regionens kontekst for å forstå lokale fenomener, med en grunnleggende antakelse om at omgivelsene er slik ulike mennesker oppfatter dem (Thagaard, 2009). Vi har også studert styringsdokumenter fra UiU i tillegg til lokale milepælsplaner og kommunale strategier for skolebasert kompetanseutvikling. Datainnsamling har foregått i tidsrommet august 2016 til desember 2017. Feltsamtaler, feltlogg og skriftlig arbeid fra skoleansatte ble systematisert underveis i prosessen, og egne observasjoner har kontinuerlig generert nye spørsmål og innfallsvinkler i forskningen.

Det fjerde vilkår som Levin fremhever som viktig i aksjonsforskningen, er kontroll av forutinntatthet. Hvorvidt forutinntatthet, eller fordommer i vid forstand, er mulig å kontrollere, er ikke bare en diskusjon i aksjonsforskningen, men det er også et grunnleggende klassisk spørsmål i vitenskapsteoretisk forstand (Chalmers, 1990). I vårt prosjekt prøver vi gjennom å introdusere ulike scenarioer som grunnlag for aksjonslæringen å utfordre eller kanskje rettere sagt justere en forutinntatthet som deltakerne bringer med seg. Nærhet til det studerte fenomen er en forutsetning i kvalitativ forskning, samtidig som avstand er nødvendig for perspektivering (Repstad, 1993). Alle tre forskerne har vært involvert i aksjons*læring* sammen med deltakerne fra skolene, og representerer et innside-perspektiv. Utenfra-perspektivet har forskerteamet ivaretatt i egne refleksjonsprosesser, når vi har trukket oss ut fra arbeidet i feltet, og reflektert underveis på lange transportetapper i bil og båt og på campus. Dette representerer aksjons*forskningen* i vårt prosjekt. Vi har lest og gjennomgått skolenes beskrivelser av utfordringer, diskutert og analysert innholdet i fellesskap. Dette har gitt et inntak til perspektivbrytning (Repstad, 1993). En begrensning ved studien er at feltarbeidet og datamaterialet er fra perioden 2016–17. Dette har liten betydning for studien, siden metoden ble utprøvd i en lokal kontekst. Det stiller seg noe annerledes til status i skolene, da organisasjoner er i konstant endring. Studien inkluderer ikke det som har skjedd i årene etter samarbeidet ble avsluttet, men synliggjør et potensial for utvikling som scenarioene hadde da de ble introdusert for deltakerne i 2016.

Å bygge scenarioer

Det finnes mange måter å bygge scenarioer på, men det kan være gode grunner til å tenke scenariobygging rundt to grunnelementer. For det første er det slik at det knapt nok finnes faglitteratur om scenariobygging som ikke demonstrerer modeller, figurer eller matriser om fremgangsmåter. Et fellestrekk ved disse litteraturbidragene er at arbeidet med scenariobyggingen *faseinndeles*. Bood og Postma (1997) illustrerer dette poenget tydelig i sin artikkel, hvor ulike elementer settes sammen i bestemte rekkefølger og på den måten danner basis for fortellinger fremover i tid. Logikken bygger på sannsynlige kausale utviklingsforløp. Eksempelvis hvis A skjer, så vil B skje, og da vil C inntreffe. Disse dataene som legges inn, omtales gjerne som *drivere,* og kan være av både kvantitativ og kvalitativ karakter. Noe av hovedpoenget med disse driverne er at de bidrar til å presse frem bestemte utviklingsforløp.

Å bygge scenarioer knyttes vanligvis også til andre begreper som foresight og forecasting (Rasmussen, 2005). Det å kunne se for seg en eller annen tilstand, et eller annet sted, i en eller annen kontekst, en gang i fremtiden, kan være en måte å ramme inn scenariobegrepet på. En enkel og lettfattelig definisjon er at et scenario er *«an outline of natural or expected course of events»* (Fahey & Randall, 1998). Med utgangspunkt i en slik definisjon vil scenarioene i vår kontekst være ulike fortellinger om hvordan implementeringen av UIU-satsingen over tid glir inn i ulike utviklingsbaner, bevisst eller ubevisst. Annen litteratur betrakter scenariobygging som et verktøy for strategisk tenking, strategisk planlegging, strategisk læring eller som et beslutningsstøttesystem (Bood & Postma, 1997; Bootz, 2010; Schoemaker, 1995). Selv om implementeringen av UiU-satsingen kan betraktes som en strategi, er det først og fremst scenarioenes kraft for organisatorisk læring vi konsentrerer oss om.

I utviklingsarbeidet med UiU har vi lagt tre ulike organisasjonsteoretiske perspektiver[2] til grunn for komponeringen av scenarioene. Dette har gitt oss en grunnmur for å kunne formulere flere scenarioer på

2 Et organisasjonsteoretisk perspektiv kan representere en delforståelse av hvordan en læringsprosess fremstår. Det blir derfor viktig å anvende flere ulike perspektiver som supplerer hverandre for å få frem et mer helhetlig bilde av slike prosesser.

samme tid. Dermed blir det mulig å se for seg flere ulike utviklingsbaner. Her støtter vi oss til Schoemaker (1995, s. 25), som hevder at «*scenario-planning stands out for its ability to capture a whole range of possibilities in rich detail.*" I det følgende vil vi redegjøre kort for hvert av de tre organisasjonsteoretiske perspektivene som ble lagt til grunn for å konstruere scenarioene.

Tre organisasjonsteoretiske perspektiver

Det instrumentelle organisasjonsperspektivet bygger på en grunnleggende forutsetning om at organisasjoner kan brukes som redskaper for å oppnå bestemte mål (Christensen et al., 2017; Egeberg, 1989; Morgan, 1998; Scott & Davis, 2016). I vårt tilfelle innebærer dette at lederskapet i kommuner og skoler har kunnskaper om mål–middel-sammenhenger. Eksempler på dette er at lederskapet er i stand til å definere relativt klare mål, ta i bruk relevante virkemidler for å få realisert disse målene, og sikre at resultatene blir i samsvar med det som ønskes oppnådd. Perspektivet bygger således på en rasjonell konsekvenslogikk, hvor eksempelvis organiseringen av UiU gjennom formell beslutningsstruktur støtter opp om, og bidrar til, realiseringen av prosjektet. I dette perspektivet er det rimelig å forvente at måten skolene har *organisert* utviklingsarbeidet på, vil være avgjørende for hvordan utviklingsprosessen forløper. Stramme strukturer som definerer tydelig hvem som er deltakere i utviklingsprosessen, hva slags ansvar de har, hvilke oppgaver som skal utføres, og hvordan arbeidsoppgavene skal gjennomføres, vil være hovedforklaringen på hvorfor utviklingsprosesser lykkes. I praksis innebærer dette at den formelle organiseringen av UiU lokalt vil virke inn på organisasjonsmedlemmenes individuelle faktiske adferd, vel å merke i planlagt og ønsket retning. Dersom den formelle organiseringen er fraværende eller diffus, vil det i dette perspektivet være rimelig å forvente at det lokale lederskapet vil miste kontrollen på prosessen, og utviklingsprosessen vil spore i uplanlagte retninger eller rase sammen.

I motsetning til det instrumentelle perspektivet forbindes *kulturperspektivet* med de uformelle normene og verdiene. I Philip Selznick (1957) sin klassiske bok introduseres et skille mellom en organisasjon og

en institusjon. En institusjon er mye mer enn en organisert virksomhet som jobber mot bestemte mål, og hvor innslaget av formalisering er et dominant kjennetrekk. En institusjon er en arena hvor det utspiller seg et mangfold av sosiale spilleregler og aktiviteter av uformell karakter, og som er basert på institusjonsmedlemmenes verdier. Selznick sin formulering om at institusjonsmedlemmene «*are infused with values*» illustrerer dette på en god måte (Selznick, 1957, s. 55). Når slike verdier har blitt utviklet over lang tid, og har blitt en naturlig del av organisasjoners identitet (Kvåle & Wæraas, 2006), snakkes det om institusjonaliserte organisasjoner (Christensen et al., 2017, s. 52). Når UiU-satsingen finner veien inn i skolene, kan vi i dette perspektivet forvente at møtet mellom de ansattes verdier og verdigrunnlaget til satsingen settes på prøve. Dersom verdigrunnlaget i UiU speiler skolenes eksisterende verdigrunnlag, øker muligheten for at satsingen ønskes velkommen, og at den vil bli implementert. I motsatt fall, dersom det oppstår en kollisjon eller «mismatch» mellom verdigrunnlagene, så vil UiU-satsingen neppe trenge inn og bli en del av de ansattes tankemønster og praksis.

Vårt tredje perspektiv, *myteperspektivet,* baserer seg på Meyer og Rowan (1977) sin artikkel om rasjonaliserte myter. Mens kulturperspektivet legger vekt på betydningen av verdier *i* organisasjoner, legger myteperspektivet vekt på på betydningen av verdier og sosialt skapte normer i organisasjoners *omgivelser* (DiMaggio & Powell, 1983). Utgangspunktet her er at organisasjoner eksisterer i institusjonaliserte omgivelser. Det innebærer at de eksponeres for sosialt skapte normer om hva som er tidsriktige måter å organisere eller drive virksomheten på (Røvik, 2007, 2016). På grunn av dette presset øker tilbøyeligheten til å adoptere praksiser og rutiner for å skape den nødvendige legitimiteten i sentrale deler av omgivelsene. I vårt tilfelle handler UiU om implementering av bestemte praksiser og rutiner som forventes av skolenes omgivelser. At organisasjoner tilpasser seg institusjonaliserte myter fra omgivelsene, er mulig å observere fordi de signaliserer *ut* at de innfører nye rutiner og praksiser. Studier viser likevel at samtidig som tidsriktige endringer signaliseres ut, foregår kjerneaktivitetene som før på innsiden av virksomheten. Det er dette fenomenet som Meyer og Rowan definerer som *dekobling*, og i andre publikasjoner har samme

fenomen blitt omtalt som dobbeltprat og hykleri (Brunsson, 1989). I vårt tilfelle ville vi i dette perspektivet forvente at UiU i praksis vil være et utstillingsvindu eller ferniss som ivaretar skolenes legigimitet. Meyer og Rowan argumenterer for at dette ikke er et slags strategisk lureri, men at organisasjoner handler i god tro. Den interessante forståelsen av myter er at myter er myter fordi de ikke kan testes objektivt, de er sanne fordi de blir trodd på, og de er rasjonelle fordi de har en regelform som spesifiserer prosedyrer som er nødvendige for å oppnå en gitt hensikt (Scott, 1987, s. 114).

Når vi legger myteperspektivet til grunn i arbeidet med UiU, vil vi kunne forvente at skolene formidler til omgivelsene at UiU er implementert og omsatt til praksis, men internt foregår arbeidet som før.

Sammenhengen mellom scenarioer og teori

Sammenhengen mellom de tre omtalte teoriene og scenarioene bygger på et relativt enkelt resonnement. I siste del av hvert perspektiv som vi har redegjort for ovenfor, har vi gitt noen eksempler på hvordan vi kan forvente at UiU forløper, forutsatt at perspektivene har forklaringskraft. Av perspektivene utledes det noen forventninger om hva som ville være rimelig å finne ut dersom vi hadde studert UiU-satsingen i ettertid. Det er med utgangspunkt i slike teoretiske forventninger at veien til scenarioene ble kort. Logikken har klare paralleller til Røvik sine scenarioer om «Den besværlige implementeringen av reformer» (2013). De scenarioene som han utleder rundt implementeringsarbeidet, bygger på noen av de organisasjonsteoretiske perspektivene som også vi har brukt. Forskjellen fra vårt prosjekt er at vi konstruerte scenarioer og presenterte dem for deltakerne i UiU som om det gjaldt deres skole, og på den måten ble scenarioene satt inn i en aksjonslæringskontekst. For å redusere kompleksiteten i scenariofortellingene har vi plukket ut det vi mener er de mest betydningsfulle variablene fra hvert perspektiv. I det instrumentelle perspektivet har vi lagt vekt på variabelen formell organisasjonsstruktur, i kulturperspektivet variablene verdier og normer, og i myteperspektivet variabelen legitimitet. Det er disse variablene som utgjør kjerneelementene i fortellingene.

Gjennomføring av aksjonen: Kan scenarioer bidra til utvikling?

Scenarioene la grunnlaget for deltakernes drøftinger og refleksjoner vedrørende skolenes utviklingsarbeid etter en kort redegjørelse av de tre ulike perspektivene. Hver teori ble brukt for å bygge opp to ulike fortellinger, en suksessfortelling og en fiaskofortelling. Gjennomføringen foregikk i dialog med deltakerne etter IGP-metodikk (Skrøvset & Tiller, 2015; Tiller & Gedda, 2017), det vil si at refleksjonene foregikk først individuelt, deretter gruppevis og til slutt i plenum. Scenarioene ble presentert i den rekkefølgen de er gjengitt nedenfor. Vi valgte å ramme inn oppgaven på en slik måte at der og da befant vi oss fem år frem i tid. Scenarioene ble fremstilt som utklipp fra en nasjonal evalueringsrapport av UiU, hvor deres egen skole ble omtalt. Rapporten skulle offentliggjøres nasjonalt, slik at alle kunne lese direkte om tilstanden i egen skole. Denne fiktive rapporten var ment å fungere som et virkemiddel for å få lærere og ledere til å ta oppgaven med *å se inn i fremtida* på alvor. Intensjonen var å løfte frem et kjent fenomen, transparens og offentliggjøring av resultater i skolen, samtidig som vi ufarliggjorde det hele med innslag av humor:

Regjeringens utgangspunkt for evalueringen av UiU for skolene i NN;
"På samme måte som resultatene fra nasjonale prøver har blitt offentliggjort, har regjeringen valgt å legge frem evalueringen av Ungdomstrinn i Utvikling på en slik måte at en rekke skoler vil kunne bli direkte omtalt i sluttevalueringen"
(Undertegnet kunnskapsminister Bjørn Rot I. Saksen)

Med utgangspunkt i det *instrumentelle* perspektivet lanserte vi følgende scenarioer for utviklingsgruppene:

A) Suksessvarianten:
Implementeringen av UiU ved din skole viser at dyktige ledere og lærere er i stand til å følge opp sentrale satsinger på en måte som er

fullt i tråd med nasjonale myndigheters intensjoner. Ansvarsforhold og oppgavefordeling ved skolen har vært tydelig definert. Forskningsrapporten viser også at de virkemidlene som skolen tok i bruk, har ført til at lærerne nå oppdaterer hverandre med ny og relevant kunnskap rundt satsingsområdet. Denne kunnskapsdelingen har ført til langt bedre undervisning, og dessuten har elevenes trivsel og faglige prestasjonsnivå økt betydelig.

B) Fiaskovarianten:
Ved din skole var koblingene mellom deltakerne på skolen høyst uklare. Få kunne vise til hvem som hadde ansvar for implementeringen av satsingen, og det hersket tvil om hvilke virkemidler som var rettet mot hvilke måloppnåelser. Eksempelvis mente noen av lærerne at klasseledelse, regning, lesing og skriving var de sentrale virkemidlene, mens andre mente at skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser var de virkemidlene som satsingen skulle bygge på. De klassene som gjennomførte enten lesing, skriving, regning i alle fag, eller klasseledelse, oppnådde ingen forbedringer med tanke på elevenes læring. Snarere tvert imot.

I det *kulturelle* perspektivet har vi valgt ut variabelen verdier som den dominante driveren. I lys av dette perspektivet lanserte vi følgende to scenarioer for utviklingsgruppene:

***A) Suksessvarianten** (klasseledelse, lesing, skriving og vurdering for læring):*
Ved din skole har engasjementet rundt klasseledelse og andre satsingsområder i UiU vært stort. Stort sett hele lærerkollegiet har vært, og er fortsatt, opptatt av å legge vekt på hvor viktig satsingsområdet er for elevenes fremtid. Satsingen har også falt i god jord hos hele lærerkollegiet ved skolen. En lærer uttalte at "både klasseledelse og lesing er en naturlig del av tenkingen her uansett alderstrinn og uansett hva slags fag vi underviser i".

***B) Fiaskovarianten*:**
Ledelsen ved skolen har lagt et betydelig arbeid ned i å strukturere UiU-satsingen på en stram og hensiktsmessig måte. Det har imidlertid vist seg at store deler av lærerkollegiet ikke har hatt tro på innholdet i satsingen, og flere faglærere mente at ressurbruken rundt klasseledelse og lesing var sterkt overdrevet. En matematikklærer uttalte at " jeg har nok med å få ungene til å lære enkel pluss- og minusregning, men nå må jeg i tillegg tvangstenke rundt klasseledelse. Og ikke nok med det; jeg har nærmest blitt pålagt å drasse norskfaget inn i undervisningen min. F… må vite hvem som har funnet på dette tullet". En av lærerne i kroppsøving mente dessuten at: "Jeg har nok med å få ristet energien ut av ungene sånn at de kan sitte i ro i norsktimene. Men nå må jeg jammen plage dem med norskfaget også i selveste gymmen. Dette er ikke meningsfullt verken for meg, som lærer, eller for elevene."

Med utgangspunkt i *myteperspektivet* som vi har redegjort for tidligere, formulerte vi følgende to scenarioer:

A) Suksessvarianten:
På en beundringsverdig måte har skolen fylt kriteriene for deltakelse, implementering, rapportering og historiefortellinger om egen innsats rundt UiU. Ifølge skolen selv tyder det meste på at elevenes prestasjoner jevnt over har blitt bedre. Legitimiteten til skolen har skutt til værs, noe som også gjenspeiles i søkertall, bevilgninger og frivillige gaver til skolen. Noe forunderlig er det likevel at det er umulig å finne konkrete endringer i de ansattes adferd etter innføringen av lesing i alle fag.

B) Fiaskovarianten:
Skolen har ikke klart å overbevise omgivelsene (spesielt foreldre, lokalbefolkning, politikere og tilsynsmyndigheter) om at de følger med i timen. Sågar moderne utviklingsprosjekter som UiU er det svært få ansatte som har kjennskap til. Mer enn 90 % av landets skoler

rapporterer at de har innført grunnleggende ferdigheter i ett eller flere av satsingsområdene, mens din skole tilhører det klare mindretall som henger etter. Skolens legitimitet ser da også ut til å være sterkt svekket både blant lokalpolitikere, foreldre og elevene selv. Søkertallene til skolen har blitt sterkt redusert. I 2021 legges skolen ned.

Deltakernes samlede vurderinger av scenarioene

I tabellen nedenfor har vi oppsummert deltakernes vurderinger av scenarioenes sannsynlighetsgrad. Samtlige scenarioer i kategorien A ble kalt suksess-scenarioer, og graden av fremtidig suksess med å implementere UiU ble vurdert fra *i liten grad* til *i stor grad* på en skala fra 1 til 5. Samtlige scenarioer i kategorien B ble kalt fiaskoscenarioer, og graden av fremtidig fiasko med å implementere UiU ble vurdert fra *i liten grad* til *i stor grad* på en skala fra 1 til 5. I tillegg ble deltakerne oppfordret til å gi en skriftlig begrunnelse for måten de skalerte svarene på.

Tabell 2 Oversiktsmatrise over deltakernes vurderinger av scenarioenes sannsynlighet

	I liten grad				**I stor grad**
	1	2	3	4	5
Formell organisering Suksess-scenario 1A	0	5	24	6	1
Fiasko-scenario 1B	17	16	2	1	0
Kultur Suksess-scenario 2A	0	7	7	15	8
Fiasko-scenario 2B	31	4	2	0	0
Myte Suksess-scenario 3A	15	8	10	1	0
Fiasko-scenario 3B	26	7	2	0	0
Oppsummert Suksess-scenario	15	20	41	22	9
Oppsummert Fiasko-scenario	74	27	6	1	0

Et gjennomgående trekk ved vurderingene er at deltakerne vurderte sine fremtidsutsikter rundt implementeringen av UiU som relativt optimistisk, det vil si at sannsynligheten for suksess vurderes noe over middels. Ytterpunktene i tabellen er spesielt oppsiktsvekkende i den forstand at fiasko-scenarioene vurderes som høyst usannsynlige. Vurderingene indikerer at fiasko i liten grad er et sannsynlig utfall for skolene: *«Kjenner meg ikke igjen i beskrivelsen»*. Blant deltakerne var det svært mange som skalerte suksessvarianten i perspektivet formell organisering og kultur som sannsynlig. Det var enkelt for deltakerne å kjenne seg igjen i de fiktive fortellingene uavhengig av drivere. Perspektivet formell organisering var et der område skolene opplevde seg kompetente. Ansvarsfordeling og arbeidsoppgaver var tydelig etablert blant lærere og ledere i skolen. Gjentakende tilbakemeldinger var utsagn som: *«Vi har en god organisering og utvikling på vår skole»*. Innenfor kulturperspektivet omtalte deltakerne villig sine ulike erfaringer med kulturens dominans i skolen, og mye latter fulgte med de fiktive fortellingene som ble presentert. Scenarioene genererte anekdoter og eksempler fra lærerne og lederne fra egen skolekultur. Tilbakemeldingene bekrefter hvor avgjørende kultur er som variabel for utvikling og endring. Vi registrerer parallelt hvor uanstrengt deltakerne mestret å samtale om kultur, også i sammenhenger hvor samtalene dreide seg om motstand mot og skepsis til UiU. Myteperspektivet skiller seg noe ut i tallmaterialet. Verken lærere eller ledere tar til orde for at de bedriver *hykleri* eller *fasadebygging*.

Analyse og resultat

Under analysen av det skriftlige materialet som deltakerne leverte inn, finnes det en rekke eksempler på formuleringer som åpenbart beskriver situasjonen rundt utviklingsarbeidet i sanntid. Eksempler på dette er: *«vi er ikke der»* (om fiaskoscenario 3), *«føler at organiseringa nå er god ift. ansvarsforhold»* og *«vi er på vei, og mye er bra»* (om suksess-scenario 1). Denne typen formuleringer er et gjennomgående trekk, og det kan derfor diskuteres om deltakerne rent faktisk reflekterte rundt mulige fremtidige tilstander, eller om de faktisk vurderte nåsituasjonen. Vårt inntrykk er at deltakerne i stor grad skjeler til en slags status quo-vurdering, og dette

til tross for at vi etter beste evne forklarte deltakerne at det var sannsynlighetsgraden av scenarioene *fremover i tid* de skulle vurdere. Scenarioene fungerte slik sett mer som en slags tilstandsrapportering enn som en sannsynlighetsvurdering fremover i tid.

Et interessant trekk ved sannsynlighetsvurderingene knytter seg til forholdet *mellom* suksess- og fiaskovurderingene. I alle fall teoretisk sett så ville vi kunne forvente samsvar i vurderingene når suksess- og fiaskofortellingene sammenlignes i sine respektive organisasjonsteoretiske perspektiver. La oss illustrere dette gjennom noen eksempler fra scenario som i tabell 2 ovenfor, 1A og 1B: De fleste deltakerne vurderte sannsynligheten for suksessvarianten til middels når det gjelder hensiktsmessig formell organisering av utviklingsprosjektet. De samme respondentene mente likevel at sannsynligheten for at fiaskovarianten kunne slå til, var liten, og de fleste vurderte sannsynligheten som lav. Flere av de som vurderte suksess-scenarioet til midt på treet, skrev samtidig om ulike typer svakheter med organiseringen, som *«ansvar og oppgavefordeling må bli bedre»*, *«lite flinke til å dele kunnskap»* og *«lite flinke til å dele undervisningsopplegg»*. I vurderingen av fiaskovarianten svarer de samme deltakerne i retning av *«alle visste hvem som satt i gruppa og hadde ansvar»*. En fortolkning av dette er at deltakerne har tro på en relativt god organisering av prosjektet. Tendensen er den samme i scenario 2 og 3. Troen på suksess er moderat, mens troen på fiasko er nærmest ikke til stede. Spørsmålet vi som aksjonsforskere stilte oss, var: Når troen på suksess er moderat, hvorfor er ikke troen på fiasko moderat?

En forklaring på dette er at begrepsbruken suksess og fiasko gir konnotasjoner til hva deltakerne ønsker, og hva de ikke ønsker. Mens begrepet suksess kan forbindes med utopi – en lykketilstand eller et perfekt sted – kan begrepet fiasko forbindes med en dystopi – en motsats til utopi, og i vårt tilfelle en forestilling om en uønsket skole. Resonnementet så langt gjør det nærliggende å søke forklaringer i organisasjonslitteratur som omhandler betydningen av identitetsforvaltning. Hvem er skolene, hvordan ønsker de å fremstille seg selv, og hvem ønsker de å være (Czarniawska, 1997; Kvåle & Wæraas, 2006). Den inkonsistente rangeringen mellom suksess og fiasko i hvert enkelt organisasjonsperspektiv kan på denne måten like gjerne ses på som en selvrepresentasjon

av skolene basert på de ulike verdigrunnlagene som implisitt ligger i scenarioene.

Det fremkom i gjennomføring av aksjonsstudien, og i samtaler med lærere og ledere på ulike skoler, at det var trekk ved implementeringsarbeidet som gikk bra, men også en gjentakende utfordring mange skoler pekte på: Lærere og skoleledere er ikke fysisk til stede på arbeidsplassen når skolene skal jobbe med skoleutvikling. Fenomenet *tilfeldigheter* fremkom som et tydelig trekk ved skoleutviklingen i regionen. Tidligere presenterte scenarioer fra gjennomføringsfasen hadde bidratt til refleksjoner over praksis i egen kontekst, og på den måten klarte vi som forskere å fange opp det kanskje største hinderet for progresjon og forbedring i utviklingsarbeidet, utfordringer med deltids-deltakere. Oppdagelsen satte oss på sporet av å utvikle et nytt scenario som kunne komplementerte de tre første. Analytisk kan regionens utfordring forklares som et *blindt felt* for oss i forskerteamet, og samtidig et *skjult felt* for skolene (Irgens, 2007). Vi i forskerteamet var *blind* for utfordringen fordi den var kontekstbundet til skolesektoren i regionen. Lærere og skoleledere var kjent med utfordringene, men hadde ikke reflektert over hvilken betydning stabilitet og forutsigbarhet hadde for skolens progresjon og utvikling, før de fremkom gjennom refleksjonsprosesser utløst av scenarioene. Resultatet gjorde oss oppmerksom på at tilfeldigheter var en særlig hindring for utviklingen hos mange skoler i regionen. Utløst av scenarioene viste tilfeldigheter seg som et *åpent felt*, og dermed *kjent* for alle. Denne oppdagelsen er i tråd med *Johari-vinduet* (Irgens, 2007, s. 115).

I møtet mellom deltakernes erfaringer og det teoretiske ståstedet til oss forskere ble det utviklet et fjerde perspektiv: *organisert anarki*. Scenarioet har teoretisk hentet inspirasjon fra den klassiske «garbagecan-modellen» fra 1972 (Cohen, March & Olsen). I sin tid ble denne modellen utviklet som et motsvar på rasjonell beslutningsteori. Empiriske undersøkelser viste at beslutningsprosesser ofte fremstod som kaotiske og tileldige, og de rasjonelle beslutningsmodellene evnet ikke å fange opp hvordan prosesser rent *faktisk* forløp. Hovedresonnementet i den anarkiske modellen er at problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmuligheter flyter rundt i organisasjoner, og kobles sammen tilfeldig i tid. I denne modellen kan UiU betraktes som en løsning på problemer som ikke er forhåndsdefinert

hos skolene, men som likevel kobles sammen med noen av skolenes problemer. Deltakere som er tiltenkt en rolle i UiU, vil i dette perspektivet også være såkalte *deltidsdeltakere*, og motivene for å koble seg på og av prosessene vil være høyst variable. Cohen, March og Olsen (1972) skrev i denne sammenheng at enhver beslutningsmulighet for deltakerne er et tvetydig stimuli. Med utgangspunkt i eget materiale og observasjoner rundt utviklingsarbeidet i regionen lanserte vi etter dette følgende scenario:

Turnover og deltidsdeltakelse

Utviklingsarbeidet rundt implementeringen av UiU har gått i rykk og napp. Flere av deltakerne mente at en viktig forklaring på dette var en høyst ustabil bemanningssituasjon ved skolen. En av deltakerne formulerte det slik:"Ved min skole har det vært kontinuerlige utskiftninger i ledelsen. Det virker nesten som om det har vært utskiftninger ved alle skolene i kommunen og i de nærmeste kommunene. Når en rektor eller andre ressurspersoner tar overgang til en annen skole, flytter eller slutter, så etterlates det et hull som gjerne tettes av ansatte fra andre skoler. Men da oppstår det et nytt hull ved den skolen, og så har vi det gående i en evig rund-dans. Derfor tror jeg at flere skoler i kommunen har måtte rykke tilbake til start mange ganger."

Andre deltakere pekte på at det nærmest var umulig å få samlet de samme ansatte på to eller flere møter etter hverandre, og at dette kunne få bestemte konsekvenser for UiU-satsingen ved skolen:

"Folk har liksom ulike motiver for å stille opp på møtene, og når noen som har vært borte dukker opp igjen, så sitter vi plutselig der og diskuterer ting og tang som ikke har noe med UiU å gjøre. Og så er det jo det at mange private ting må jo faktisk gjøres i arbeidstida. Det kan være alt fra sykehusbesøk til innlevering av bil på verksted".

Ved enkelte skoler er det slik at flere lærere også bidrar til lokalsamfunnet gjennom å ta del i lokalpolitikken, og dette resulterer i en del fullt gyldig fravær. Ved en skole var det faktisk slik at to ansatte som anså

seg selv som "listefyll", ble kumulert opp ved valget, "(…) og plutselig så satt vi i kommunestyret begge to".

I regionen bærer satsingen rundt UiU preg av at flere forskjellige hendelser har ramlet tilfeldig sammen i tid, og gjort UiU-satsingen til det den har blitt.

Organisert anarki viste seg å være et scenario som de fleste kunne samtykke til i større grad enn de øvrige scenarioene. Med denne kunnskapen tilgjengelig ble det dermed en større enighet om hvordan skolene kunne jobbe videre med utvikling, vel vitende om at de selv skulle ta et mer aktivt grep om egen situasjon når prosessen hadde avdekket hvor stor grad av tilfeldighet som preget utviklingsarbeidet.

Styrker og svakheter ved scenarioer som metode

Aksjonsforskningsstudien retter oppmerksomheten mot metodens potensial for utvikling, og videre drøfter vi styrker og svakheter ved scenarioer som metode for skoleutvikling. Sammenholdt med teorier om scenariobygging som vi har presentert her i kapitlet, og vår gjennomførte aksjon, ser vi klare spor av styrken til et metodedesign hvor vi anvender scenarioer i utviklingsarbeid. Designet bidrar til å legitimere *kontroll av forutinntatthet,* som er et viktig element i aksjonsforskning (Levin, 2017).

Når eksisterende oppfatninger utfordres av noe potensielt nytt, er det av viktig å kunne drøfte hvorvidt forutinntatthet kan drive utviklingsarbeid i bestemte baner. Forutinntatthet kan virke konserverende på utviklingsprosesser, men samtidig befriende i møte med nye idéer. Scenarioene som vi har konstruert, kan ses på som forestillinger, mentale skjemaer, idéer, tanker og følelser om skolenes fremtid. Scenarioene kan på denne måten rokke ved den enkelte ansattes forståelsesverden, og dermed synliggjøre praktikerens tause kunnskap (Polyani, i Grimen, 2008). Gode scenarioer evner å bryte individer ut av stivnede mentale mønster, som nettopp kan være et kjennetegn på forutinntatthet. Scenarioene gir deltakerne

muligheter til å antesipere fremtidige betydningsfulle begivenheter ved egen skole og på denne måten skape grobunn for læring. En måte å skape grobunn for slik læring på er å lage fortellinger som er konsistente, systematiske, komplette og plausible (Bootz, 2010). Ved å *jage opp* fortellingene rundt totale suksess- og fiaskovarianter, slik vi har gjort, bærer fortellingene preg av overdrivelser. Vi som fagfolk og «futurister» har på mange måter tegnet karikaturer av skolene som har gjort de ansatte både stolte og provoserte, og kanskje litt underholdte.

Med bakgrunn i forskning om profesjonens utfordringer for organisatorisk læring var vår ambisjon å utvikle et design og en metode som kunne bidra til å involvere og ansvarliggjøre skoleeiere, skoleledere og lærere i hver enkelt skole med å utvikle skolen. En antakelse om at scenarioene kunne vekke oppmerksomhet mot et uforløst potensial for læring og utvikling, ble en drivkraft i prosessen. Skoleledere slites i krysspresset mellom forventninger fra skoleeier om dokumentering, rapportering og kontroll, og forventninger fra lærere om tidsressurser til arbeid med daglige driftsoppgaver som undervisningsplanlegging og annet (Irgens, 2016). En vitenskapelig tilnærming til utdanningsproblemer må frigjøre lærerne fra deres avhengighet av vane og tradisjon, ved å tilegne dem ferdigheter og ressurser som gjør dem i stand til å reflektere over og vurdere kritisk utilstrekkeligheten i ulike begreper og utdanningspraksiser (Carr & Kemmis, 1986, s. 123). Scenarioene var utformet for å romme kompleksiteten i læreres og lederes praksis, samtidig som de hadde en teoretisk forankring i grunnleggende organisasjonsteoretiske perspektiver (Christensen mfl, 2017; Cohen, March & Olsen, 1972; Egeberg, 1989; Meyer & Rowan, 1977; Selznick, 1957; Scott & Davis, 2016). Ved å legge til rette for involvering og refleksjoner over egen praksis innenfor disse fire perspektivene forsøkte vi samtidig å koble teori og praksis i tråd med innholdet i styringsdokumenter knyttet til forventning om forsknings- og kunnskapsbasert praksis i arbeidet.

Avslutning

Hvilke lærdommer har vi trukket ut av arbeidet med scenarioer som metode for læring og utvikling? For det første så tyder vårt

aksjonsforskningsprosjekt på at scenarioene stimulerte til *systematiske* refleksjoner rundt utviklingsarbeidet med UiU. Denne systematikken kan tilskrives at scenarioene bygde på ulike teoretiske perspektiver som langt på vei utelukker hverandre. De individuelle og gruppevise diskusjonene ble på denne måten skrittvis gjennomført rundt bestemte kjennetegn og logikker ved skolen som organisasjon. For det andre viser utviklingsprosjektet betydningen av læring mellom de skoleansatte og oss som forskere. Et spesielt viktig vilkår for læring kan ses i sammenheng med prosjektets varighet. Tidsspennet i arbeidet gav oss anledning til å teste ut scenarioene, og tidvis sammen med de skoleansatte revurdere hensikten av dem for videre arbeid. Tiden gav oss med andre ord muligheten for å drive eksperimentelt utviklingsarbeid, vel vitende om at en slik fremgangsmåte kan være en risikofylt ferd. Gjennom observasjoner og dialoger med deltakerne konkluderte vi i fellesskap med at de tre første teoretiske perspektivene alene kom til kort for å fange opp sentrale og viktige kjennetegn ved utviklingsarbeidet. Med et tydeligere empirisk utgangspunkt ble det nærliggende å finne frem til teoretiske bidrag som kunne forklare store deler av det som fremkom i aksjonslæringsprosessen, men som ikke var løftet frem gjennom de tre første perspektivene. Introduksjonen av «garbagecan-modellen» og et nytt scenario satte utvilsomt i gang nye diskusjoner og refleksjoner, denne gang basert på hvordan problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmuligheter falt tilfeldig sammen i tid.

Introduksjonen av scenarioer har gjort det mulig å bygge inn teoretisk kunnskap i forenklede bilder fra skolenes utviklingsarbeid, og kan på denne måten bidra til å skape lettfattelige forbindelseslinjer mellom teori og praksis. Vi har videre argumentert for at metoden kan være nyttige for læring og kollektiv utvikling. Det er åpenbart at anvendelsen av flere scenarioer underbygger sjansen for å treffe flere blinker på samme tid, ganske enkelt fordi det gjøres ulike forsøk med variable tilnærmeringer. Samtidig vil vi også hevde at metodikken kan være med på å styrke Levin (2017) sitt vilkår om kontroll av forutinntatthet. Gjennom en tydeligere teoretisk bevissthet i design av aksjonslæringsprosesser vil man kunne oppnå en større grad av refleksjon rundt egne oppfatninger. I vårt tilfelle har vi tatt utgangspunkt i

organsasjonsteori for å konstruere scenarioene, men det ligger etter vår mening et stort potensial for scenariobygging også basert på andre teoretiske innfallsvinkler.

Referanser

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling." Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling.* Oslo: Fafo og Karlstads universitet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/sluttrapport_evaluering_kfoth.pdf

Bood, R. & Postma, T. (1997). Strategic Learning With Scenarios. *European Management Journal, 15*(6), 633–647.

Bootz, J.-P. (2010). Strategic foresight and organizational learning: A survey and critical analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, *77*(9), 1588–1594.

Brunsson, N. (1989). *The organizational hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations.* New York: John Wiley.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* London: Falmer Press.

Chalmers, A. F. (1990). *What is this thing called science?* Open University Press. Milton Keynes.

Christensen T., Egeberg M., Lægreid P., Roness P. G. & Røvik K. A. (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor.* Oslo: Universitetsforlaget.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17*(1), 1–25.

Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization dramas of institutional identity.* Chicago & London: University of Chicago Press.

Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møtet med kunnskap som praksis. I M. B. Postholm, *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161–187). Bergen: Fagbokforlaget.

DiMaggio P. & Powell W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational field. *American Sociological Review, 48*, 147–160.

Egeberg, M. (Red.). (1989). *Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling. Bidrag til en anvendt statsvitenskap*. Otta: Tano.

Fahey, L. R. & Randall, R. M. (1998). *Learning from the future: Competitive foresight scenarios.* New York: John Wiley & Sons.

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Firing, K. & Skrøvset, S. (2020). Debriefing: 'A bridge over troubled water'. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (s. 221–239). Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). Profesional learning in the knowledge society. *The Knowledge Enonomy and Education, 6,* 2–46. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/273776607_Professional_Learning_in_the_Knowledge_Society

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Oslo: Departementet.

Kvåle, G. & Wæraas, A. (2006). *Organisasjon og identitet.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jenssen, Steen-Olsen & Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). https://doi.org/10.23865/noasp.17

Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkelighet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. NIFU 2015:27. Delrapport 2. Hentet fra https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFUrapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340–363.

Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.

Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sanvikk, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet. En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling.* Oslo: Tanum.

Rasmussen L. B. (2005).The narrative aspect of scenario building – how story telling may give people a memory of the future. *AI & Soc, 19*, 229–249. https://doi.org/10.1007/s00146-005-0337-2

Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2013). Den besværlige implementeringen: Når reformideer skal løftes inn i klasserommet. I P. Arbo, T. Bull & Å. Danielsen (Red.), *Utdanningssamfunnet og livslang læring. Festskrift til Gunnar Grepperud* (s. 82–93). Oslo: Gyldendal forlag.

Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Reviw and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, *00*, 1–21.

Schoemaker, P. J. H. (1995). Scenario planning: A tool for strategic thinking. *Sloan Management Review*, *36*(2) 25–40. Cambridge, MA: Massachussetts Institute of Technology

Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural and open systems.* New Jersey: Prentice-Hall.

Scott, W. R. & Davis, G. F. (2016). *Organizations and organizing. Rational, natural and open system perspectives.* London & New York: Routledge.

Selznick, P. (1957). Leadership in administration: A sociological Interpretation. New York: Harper & Row.

Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, *2*(1), 125–134.

Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. & Gedda, O. (2017). *Metoden gjort – lært – lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2013). Vedlegg 6 til Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, 2013–2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf (hentet 15.06.2020)

Wadel, C. (2006). Forskning i egne erfaringer. Flekkefjord: SEEK AS.

KAPITTEL 17

Studenter som aktører i regionale samskapingsprosesser – en ny form for praksis?

James Karlsen
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter examines the students' role in regional co-creation processes as a new form of internship. The main argument is that students outside the traditional profession-oriented educational programs in health, social work and teacher education training curriculums, such as master-level students in innovation and knowledge development studies, need *practical experiences* in real-time interactions with regional actors. Practical experiences are in-the-moment practices constructed in dialogues between actors with different interests and knowledge. Within the research, the aim was to design a course where students and regional actors are both participants and co-learners. As co-learners, it is necessary for students to develop process awareness. The research question is: how is process awareness constructed between students and regional actors? A theoretical grounding for building process awareness is to create learning arenas with specific purpose and democratic dialogue in which to develop process awareness. The key findings from our action research dialogues are: i) the uniqueness of real-life challenges experienced in the co-creation processes with regional actors is difficult to replicate in the classroom (on campus); specifically, relational tensions and/or conflicts-of-interest can only be witnessed real-time, ii) the need to make explicit the time dimension of the co-creation process, and iii) the need to make explicit the evolving (unfinished) work in the co-creation process.

Keywords: co-creation, participation, democratic dialogue, regional actors, university

Sitering av denne artikkelen: Karlsen, J. (2020). Studenter som aktører i regionale samskapingsprosesser – en ny form for praksis? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 17, s. 463–485). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch17

Introduksjon

Formålet med dette kapitlet er å drøfte hvordan studenter utenfor tradisjonelle praksistunge profesjonsutdanninger (som blant annet sykepleieutdanning og lærerutdanninger) kan få erfaring fra samskapingsprosesser med regionale aktører i reelle prosjekter. Denne formen for praksis er lite fremme i diskusjonen om bruk av praksis som læringsform for å sikre arbeidslivsrelevans i Norge, mens den internasjonale utdanningsdiskursen derimot er preget av en vid diskusjon om hva praksis og praksisformer er, innenfor alle fagområder (Fetscher, Kantardjiev & Skeidsvoll, 2019). Den norske diskursen er preget av de tradisjonelle praksistunge utdanningene fra helse-, sosial- og lærerfeltet. I denne diskursen tas det for gitt hva praksis er, hvilke problemer praksis skal løse, og hva læringsutbytte er (Fetscher et al., 2019). I den norske diskursen fremheves koplingen mellom utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 16 (2016–2017)), slik at studenten får et læringsutbytte som er viktig for fremtidens deltakelse i arbeidslivet og livslang læring (NOKUT, 2016).

Argumentet i dette kapitlet er at studenter for eksempel innen innovasjons- og kunnskapsutviklingsstudier trenger praktisk erfaring fra reelle samskapingsprosesser med regionale aktører. En *regional aktør* forstås i denne sammenheng som en aktør som er lokalisert i en administrativ region, som for eksempel et fylke, og som jobber aktivt med å utvikle denne regionen gjennom deltakelse i regionale utviklingsprosesser. I diskursen om universitetets regionale rolle er eksemplene på regionale aktører vanligvis universitet, kommune, fylkeskommune, næringslivsorganisasjon og bedrift (Karlsen, 2019). I dette kapitlet er det studentene som gjennom sin praksis er regionale aktører. Begrepet aktør må her forstås som at studentene er aktive og handlende, og ikke passive observatører.

Argumentet om at studentene trenger praksis, tar utgangspunkt i data fra et aksjonsforskningsprosjekt om et emne fra masterprogrammet innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder. I dette prosjektet er *praksis* forstått som dialogen som utspiller seg mellom studenter og regionale aktører i en samskapingsprosess med formål om å fortolke en utfordring gitt av en eller flere av de regionale aktørene og presentere et samskapt svar på utfordringen. Det er utfordrende å være en deltaker i en prosess, fordi en skal både tenke og handle, mens en er i

prosessen. Aksjonsforskning handler både om å reflektere over aksjoner i en prosess mens den utfolder seg, og etter at den er avsluttet, dvs. som refleksjon-i-aksjon og refleksjon-etter-aksjon (Schön, 1983, 1987). Schöns distinksjon har hatt stor innflytelse innenfor både praksisnære utdanninger og innen disiplinfag (Yanow & Tsoukas, 2009). Begrunnelsen for praksis i et disiplinfag er at studentene får anledning til å reflektere over dialogen i prosesser som de selv er deltakere i. Gjennom refleksjon kan studentenes bevissthet om egen læreprosess og samskapte læreprosesser med ulike typer aktører utvikles. Forskningsspørsmålet for drøftingen er: *Hvordan utvikles prosessbevissthet i en samskapingsprosess mellom studenter og regionale aktører?*

For å kunne svare på spørsmålet presenteres først et teoretisk rammeverk med samskaping av kunnskap i en regional kontekst og demokratisk dialog. Dette rammeverket utgjør det teoretiske grunnlaget for emnet og for den senere diskusjonen i kapitlet. Deretter presenteres kontekst, metode, data og emnet fra masterprogrammet der studenter og regionale aktører samarbeider og samskaper kunnskap. I diskusjonsdelen presenteres og drøftes aksjonsforskningsprosjektet (casen) med sikte på å svare på forskningsspørsmålet som ble stilt ovenfor. Kapitlet avsluttes med en kort konklusjon.

Teoretisk rammeverk

Aksjonsforskning er en forskningstradisjon med mange ulike tilnærminger når det gjelder blant annet formål med forskningen, forskerens rolle, epistemologi, teori, metoder og kontekst. De ulike tilnærmingene eksisterer ved siden av hverandre og har til dels forskjellig terminologi (McNiff, 2017). For en innføring i mangfoldet av retninger innen aksjonsforskning, se for eksempel Coghlan og Brydon-Miller (2014) eller (Bradbury, 2015b). Se også Hilde Hiims kapittel (kapittel 1) i denne boka, som diskuterer likheter og forskjeller mellom ulike tilnærminger til aksjonsforskning. Mangfoldet innen aksjonsforskning gjør at det er utfordrende å komme med en definisjon som dekker alle tilnærmingene. Et alternativ til å forsøke å formulere en felles definisjon er å tydeliggjøre hvilken tilnærming en selv som aksjonsforsker jobber innenfor, og hva som karakteriserer

denne tilnærmingen Det er dette alternativet som er valgt i dette kapitlet. Jeg skal i det følgende tydeliggjøre tilnærmingen *aksjonsforskning for territoriell utvikling,* som jeg jobber innenfor, med hensyn til forskerens rolle som deltaker i territorielle endringsprosesser og sentrale begreper utviklet av aksjonsforskere. Det som skiller mange tilnærminger innen aksjonsforskning fra andre forskningstradisjoner, er at forskeren deltar i aksjonen sammen med de andre deltakerne ut fra en felles målsetting om endring i en eller annen form. En viktig grunnstein i aksjonsforskning er, som Bradbury (2015a, s. 1) uttrykker det, *a pragmatic co-creation of knowing with, not on about, people.* Innen andre forskningstradisjoner, som for eksempel regional utvikling, er det ikke uvanlig å gjennomføre studier av regioner og bedrifter uten aktiv deltakelse og involvering av de som studeres, for så å komme med forslag til tiltak som bør gjennomføres for å få til endring, men det diskuteres vanligvis ikke hvordan forslaget kan gjennomføres sammen med aktørene som forslaget er rettet mot (Karlsen & Larrea, 2018).

Samskaping i en regional kontekst

Begrepene samskaping, samskapt læring og samskaping av kunnskap viser til samme samfunnsmessige fenomen, nemlig samhandling mellom mennesker som representerer ulike organisasjoner i samfunnet, og dermed har ulike roller. Jeg skal konsentrere meg om skjæringspunktet mellom disse rollene og det som skjer i dette møtet. Begrepet *sam* på norsk eller *co* på engelsk viser til dette møtet. Modellen samskapt læring ble lansert av de norske aksjonsforskerne Morten Levin og Roger Klev (Klev & Levin, 2002, 2009) tidlig på 2000-tallet. Og allerede et tiår før det igjen ble modellen introdusert på engelsk som *cogenerative learning* av Elden og Levin (1991, s. 2):

> We develop a model, new terms, and a set of concepts for describing what we do in situations where we attempt to create new knowledge in active collaboration with the people who live in that situation. They are not "subjects," or "clients," or "data sources," they are "colearners".

Senere har Morten Levin videreutviklet den samskapte læringsmodellen sammen med den amerikanske aksjonsforskeren Davydd Greenwood

(Greenwood & Levin, 2007). I den sistnevnte publikasjonen har begrepet samskapt læring (*cogenerative learning*) blitt erstattet med begrepet samskaping av kunnskap (*cogeneration of knowledge*). Selv om læring er erstattet av begrepet kunnskap på engelsk, så er meningsinnholdet beholdt. Den samskapte læringsmodellen er utviklet innenfor en organisatorisk kontekst, mens senere aksjonsforskere har videreutviklet begrepet for en regional kontekst (Karlsen & Larrea, 2014). Samskapt læring og samskaping av kunnskap er ikke bare analytiske begreper for å studere lære- og kunnskapsprosesser mellom aktører fra ulike organisasjoner, men er også en metode for å lære sammen med andre og i fellesskap utvikle ny kunnskap. Den *samskapte læringsmodellen* er utviklet for medvirkningsbaserte endringsprosesser i organisasjoner. Den grunnleggende ideen er at læringsprosesser kan systematiseres og struktureres i en felles arena mellom det Greenwood og Levin kaller for *problemeierne/interne* (de som har et behov for endring av praksis i en organisasjon) og de *eksterne* (de som har kunnskap om organisering (fasilitering) av utviklingsprosesser). Pådrivernes funksjon er å utøve endringsledelse gjennom praktiske aktiviteter for læring og utvikling i en organisasjon. Det skilles mellom flere faser der de interne og eksterne møtes i en eller flere arenaer for å løse et problem sammen med de som eier problemet.

Den samskapte læringsmodellen har inspirert Karlsen og Larrea til å utvikle en tilpasset modell der regionen er konteksten (Karlsen & Larrea, 2014, 2016, 2017). I den regionale konteksten har modellen blitt brukt i samskapingsprosesser mellom forskere og politikkutformere (administrasjon og politikere) i provinsen Gipuzkoa i Baskerland i Spania. Karlsen og Larrea sin modell er beregnet for situasjoner preget av regional kompleksitet (Karlsen, 2010; Karlsen & Larrea, 2014). Regional kompleksitet er situasjoner der det er mange ulike aktører som opererer på ulike geografisk nivåer, og der den enkelte aktør (person eller organisasjon) ikke har verken tilstrekkelig med ressurser eller makt til å gjennomføre de endringene som er nødvendige (Karlsen, 2010). For at disse aktørene skal kunne gjøre noe med regionale utfordringer, altså utfordringer som er felles for flere av aktørene i regionen, så må de samarbeide og samskape kunnskap i den regionale agora, som er møteplassen mellom universitetet og regionale

aktører (Karlsen & Larrea, 2014). Dette gjør at skillet mellom de eksterne (ekspertene/forskere) og de interne (problemeierne) som Levin har sin modell, ikke lenger er like meningsfullt å bruke. Alle som er lokalisert i den samme regionen, er interne (Karlsen & Larrea, 2014, 2016). Karlsen og Larrea (2014) bruker av denne grunn begrepet 'felles utfordring'. Dette skiller seg fra den samskapte læringsmodellen, der det er praktikeren som eier problemet, og problemavklaringen består i å finne ut hvordan en kan samskape kunnskap for å løse problemet (Greenwood & Levin, 2007; Klev & Levin, 2009). Selv om aktørene i en region har en felles utfordring, er det ikke gitt at de har samme fortolkning av utfordringen. Det er også verd å merke seg at det ikke finnes noe fasitsvar i en situasjon preget av regional kompleksitet (Karlsen, 2010; Karlsen & Larrea, 2014).

Dialog som redskap for samskaping og utvikling av prosessbevissthet

I den samskapte læringsmodellen brukes begrepet kommunikasjon, mens Karlsen og Larrea (2014) bruker begrepet dialog, inspirert av Bjørn Gustavsen og Paulo Freire. Dialogen er koplingen mellom refleksjon, aksjon og endring. Fellesnevneren mellom de to siste forfatterne er dialog som metode for å skape endring der deltakernes livskunnskap og arbeidserfaring er grunnlaget for å delta i dialogen. Det er ikke tilstrekkelig med endring i dialogen, dvs. i ordene som brukes, også praksis må endres, sier Gustavsen (1992). Han utformet 13 prinsipper for en demokratisk dialog. I korthet handler prinsippene om at en demokratisk dialog er en åpen og fri samtale mellom likeverdige deltakere med formål om å nå enighet. I utgangspunktet kan det være ulike fortolkninger og forståelse av en situasjon blant deltakere, og det er legitimt å ha forskjellige fortolkninger. Det er også legitimt å stille spørsmål ved de andres fortolkninger og forståelse. Ingens fortolkning kan presses på de andre. En må akseptere at andre kan ha bedre argumenter enn en selv.

Freire (1974) understeker at det ikke er noe poeng med en dialog som ikke har forandring og utvikling som mål, og ifølge han er det språket som opprettholder de diskriminerende diskurser i samfunnet (Freire, 1994). Gjennom utdanning kan en få til utvikling og endring i samfunnet.

Han skiller mellom to typer av undervisning. Den ene typen kaller han for «bankundervisning» eller «banking», og den andre for «problemrettet undervisning». I den første formen så setter læreren inn kunnskap i studenten på samme måte som penger settes inn i en bank (Freire, 1974). Noe av undervisningen for eksempel på en handelshøyskole ved et universitet handler om å gi velorganisert informasjon gjennom forelesninger som studentene kan motta og senere reprodusere til eksamen. Denne typen undervisning har som mål at studentene skal få den forståelsen som læreren har funnet for dem. I denne formen er utdanning et middel for å nå andre mål i samfunnet. Her overføres det informasjon fra lærer til student, fordi læreren er den som kontrollerer sannheten.

I problemrettet undervisning så handler det om hvordan studentene selv kan skape kunnskap gjennom det jeg i dette kapitlet har valgt å kalle for prosessbevissthet. Evne til selvrefleksjon og selvforståelse er nødvendig for å utvikle kritisk bevissthet om prosessen hos studenten som regional aktør i en praksisbasert kontekst. Studenten må forstå og fortolke problemet, konteksten, de andre deltakernes rolle og sin egen rolle som deltaker i konteksten.

> To see how their goals, and the categories in which they evaluate their work, are shaped by their ways of seeing and understanding themselves in context. The process of action research is a process of self-education for the practitioner – though one which may also produce commentaries and reports aimed at helping others to see things more clearly too. (Kemmis, 2001, s. 92)

Teorier kan gi mening og inspirasjon for å prøve ut noe i praksis, men å gjøre teori om *samskaping i en regional kontekst*, *demokratisk dialog* og *problemrettet undervisning* om til praksis er utfordrende. Det er først når en forsøker å praktisere problemrettet undervisning, at Freires grunntanke kan bli satt ut i livet.

Kontekst, case og data

Kontekst

Konteksten for casen er Universitetet i Agder og Agderregionen som universitetet er lokalisert i. Universitetet i Agder er lokalisert i Kristiansand

og Grimstad. Universitetet i Agder sin strategiske tilnærming uttrykt gjennom planer og tiltak når det gjelder regionalt engasjement, har beveget seg fra en posisjon som nærmest et elfenbenstårn til å bli mer aktiv i samhandling med regionale aktører i løpet av de siste 30 år (Karlsen, 2019). Dette er en utvikling som startet i forbindelse med overgangen fra høgskole til universitet ved årtusenskiftet. Lite skjedde av regionale initiativ fra universitets side de første årene etter oppnådd universitetsstatus i 2007, men de siste årene har det skjedd mer. En viktig milepæl i denne utviklingen var den nye strategiplanen 2016–2020, med *Samskaping av kunnskap* som visjon der samskaping med regionale aktører ble vektlagt sterkere enn i tidligere strategiplaner.

Visjonen har vært en inspirasjon for integrering av praksis inn i masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling. Dette studiet gis ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, som er lokalisert i Grimstad og organisatorisk er en del av Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Emnet er innovasjon i offentlig sektor, som er et valgfag i 3. semester både for det nevnte masterprogrammet og masterprogrammet i industriell økonomi, som også gis ved det samme instituttet. Det som skiller dette emnet fra andre emner som studentene tidligere har tatt, er at de deltar i et samskapingsprosjekt sammen med regionale aktører, som nevnt i innledningen. Designet av kurset er, som emnebeskrivelsen viser, inspirert av aksjonsforskning og av visjonen *Samskaping av kunnskap* til Universitetet i Agder. Innholdet i emnet beskrives i studieplanen på følgende måte:

> I dette emnet legges det vekt på hvordan innovasjonsprosesser kan designes som samskapte læringsprosesser med sikte på å skape en felles forståelse av utfordringen og hvordan en i fellesskap kan jobbe for å løse dem. Det gis innføring i en samarbeidsbasert metodikk basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Studentene vil arbeide prosessorientert i møte med ulike fagdisipliner og profesjoner. (Universitetet i Agder, 2020)

Emnet ble første gang gitt høsten 2017 og er designet av forfatteren av dette kapitlet i samarbeid med kollegaer. I 2017 og 2018 var deltakerne de regionale aktørene Grimstad kommune ved næringssjefen og Grimstad næringsforening og det tredje året Arendal kommune ved helse- og omsorgssektoren.

Case

Aksjonsforskningsprosjektet (casen) som danner grunnlag for diskusjonen i denne artikkelen, er basert på utfordringen som ble lagt til grunn for studieemnet innovasjon i offentlig sektor i 2018. Dette studieåret la vi vekt på utvikling av kritisk bevissthet blant studentene, mens i 2017 jobbet vi mer med at studentene skulle utvikle tekniske ferdigheter som aksjonsforsker med vekt på effektivitet og organisering av workshoper. Den konkrete utfordringen som ble valgt for 2018, var å samskape rammer for en planprosess for *Universitetsbyen Grimstad*, bl.a. med sikte på hvordan denne kunne gjøres på en annerledes og mer innovativ måte enn en tradisjonell kommunal planprosess.

Med utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen (Greenwood & Levin, 2007) kan en skille mellom forskjellige typer av læringsarenaer avhengig av formål, type deltakere og varighet av aktiviteten. I tabell 1 er læringsarenaene for samskapingsprosessen 2018 vist.

Tabell 1 Læringsarenaer i samskapingsprosessen 2018: Universitetsbyen Grimstad

Formål med arena	Type aktør	Enkelthendelse	Kontinuerlig
Gruppearbeid	Studenter		X
Undervisning	Studenter og forelesere		X (Intensivt de første ukene)
Veiledning	Studenter og forelesere		X (Ukentlig)
Regional samskaping	Studenter, forelesere og fire regionale aktører		X (Møte hver 3. uke)
Regionalt seminar	Studenter, forelesere og ca. 70 regionale aktører	X	
Muntlig gruppeeksamen	Studentene gir en presentasjon for de samme aktørene som var invitert til det regionale seminaret	X	

Emnet startet med introduksjon til emnet og deretter intensiv undervisning i to uker. Studentene fikk innføring i teori om innovasjon i offentlig sektor, aksjonsforskning, samskaping og demokratisk dialog. De ble videre delt i grupper som skulle jobbe sammen hele semesteret. Etter at den intensive undervisningsperioden var over, startet den regionale samskapingsprosessen. Deltakere i den regionale samskapingsarenaen møttes ca. hver

tredje uke. Deltakere i denne læringsarenaen var, i tillegg til studentene og faglærere, næringssjefen i Grimstad kommune, kommuneplanlegger, leder av Grimstad Næringsforening og en avdelingsleder hos universitetsdirektøren. Det ideelle ville kanskje vært at de regionale aktørene kunne deltatt hver uke, men dette var ikke mulig av hensyn til deres arbeid. Gjennom semesteret var det lagt opp til veiledning der studenter og faglærere møttes for refleksjon om samskapingsprosessen og forberedelse til møtet med de regionale aktørene. Regionalt seminar var en engangshendelse på tre timer der deltakere fra kommunen (politikere og administrasjon), næringsliv i kommuner, studenter og ansatte ble invitert til å drøfte temaer og komme med innspill til prosessen. Den siste læringsarenaen var en presentasjon av resultatet fra samskapingsprosessen, som også er en muntlig gruppeeksamen, for deltakerne fra det regionale seminaret.

I casen som presenteres senere, vil jeg konsentrere meg om dialogen i den regionale samskapingsarenaen og de ukentlige veiledningene med studentene. I disse arenaene valgte vi å sitte i en ring uten pulter for å få frem dialogen mellom deltakerne.[1]

Data

En aksjonsforskningsprosess skaper potensielt mye empirisk forskningsdata som kan kodifiseres i ulike former, noe som også gjelder for dette prosjektet. Noe av empirien som ble produsert det første gjennomføringsåret, er analysert i Karlsen og Larrea (2019), og i Karlsen (2019). Data fra casen som presenteres nedenfor, er ikke blitt analysert tidligere. Denne empirien stammer fra min forskningsdagbok fra 2018, og en av studentenes eksamensbesvarelse.

I begynnelsen av semesteret fikk studentene en innføring i hvordan de kunne skrive en forskningsdagbok, og ble oppmuntret til å føre den jevnlig. To av artiklene på pensumlista i emnet handlet om skriving av forskningsdagbok (Nadin & Cassel, 2006; Sá, 2002). I korthet går metoden ut på at etter hvert møte skulle det føres i dagboka hva som hendte, slik studentene opplevde det, og deretter skulle studentene reflektere over

1 Dette er en teknikk som også er brukt av *Tavistock Institute*.

hendelsen. Poenget var å prøve å få studentene til å skille mellom det de opplevde og deres vurdering av hendelsen ved bruk av teori. Jeg brukte samme metode i min egen forskningsdagbok. Forskningsdagboka skulle brukes av studentene til å dokumentere samskapingsprosessen, og skulle ikke vises til faglærerne. Studentene sto relativt fritt til å bestemme tema og forskningsspørsmål i den individuelle oppgaven så lenge de reflekterte over samskapingsprosessen som de hadde dokumentet i forskningsdagboka. I eksamensoppgaven for 2018 står det følgende:

> I faget Org-503 Innovasjon i offentlig sektor har dere dette semesteret samskapt kunnskap sammen med Grimstad kommune, Universitetet i Agder og aktører fra næringslivet. Sentrale begreper i kurset har vært bl.a. fremvoksende strategier, samskaping, regional kompleksitet, fasilitering og konflikt. Anvend et eller flere av disse begrepene for å reflektere over prosessen som du har deltatt, i og som du har dokumentert gjennom føring av forskningsdagbok.

De kunne for eksempel velge en enkelt hendelse som de ville drøfte, eller de kunne reflektere over hele prosessen. Oppgavene viste stor variasjon i tema, men fellesnevneren var at oppgavene holdt høy kvalitet. Inntrykket var at studentene satte pris på å kunne stå relativt fritt i å velge hva de ville skrive om. Jeg har valgt å presentere sitater fra en oppgave som drøfter hele prosessen. Begrunnelsen for å velge denne eksamensoppgaven er at den samsvarer med forskningsspørsmålet som er stilt i artikkelen, og illustrerer en samskapingsprosess i praksis, fortolket av en student. Jeg har valgt å gjengi studentens refleksjoner i form av sitat og deretter mine egne refleksjoner fra forskningsdagboka mi. I diskusjonsdelen vil jeg fortolke disse refleksjonene. Som aksjonsforsker er det vanskelig å delta i prosessen og samtidig notere ned direkte sitater fra dialogene som utspiller seg. Derfor er det ingen sitater fra dialogen i min forskningsdagbok. På den annen side så har jeg vært i prosessen og erfart den innenfra. Som Pålshaugen (2004, s. 200–201) skriver:

> Considering that any experience has to be presented in the form of words, any experience is of course an interpreted one – the interpreter is partly the writer, partly the language s/he uses. … Writing scientific publications is not like writing a diary, rather it is to undertake a public interpretation of personal experience.

Praktisering av samskaping

Hvordan ble utfordringen fortolket?

I eksamensoppgaven har studenten skrevet følgende om utfordringen:

> I faget Innovasjon i offentlig sektor har fokuset vært på anvendelse av kunnskap i handling (knowing) med sikte på å samskape en forprosess til å utvikle en handlingsplan for Universitetsbyen Grimstad. Her har det blitt vektlagt samarbeid mellom representanter fra Grimstad næringsforening, studenter, underdirektøren ved UiA, næringssjef i Grimstad kommune og byplanlegger for å skape en prosess for å tilrettelegge for utvikling av en plan. Viktigheten av samskaping er at politikere, offentlige ledere og medarbeidere skal arbeide mer ut av kommunehuset og tettere sammen med hverandre og borgere for å utvikle nye roller som støtter utveksling av ideer, kompetanse og ressurser.

Studentens beskrivelse er ganske lik min egen forståelse av formålet med emnet. Kanskje ville jeg valgt noen andre ord, som 'fremvekst' av en strategi inspirert av Mintzberg, Lampel og Ahlstrand (1998), for å få frem at strategi er en prosess en må jobbe med kontinuerlig. Det er ikke en plan en bruker for å la støve ned i en bokhylle på kommunehuset. Jeg ville nok også understreket at samskaping er en kontinuerlig prosess. Men disse kommentarene er nyanser. Den kritiske leser vil kanskje innvende at studenten har skrevet ned utfordringen som ble presentert for dem i begynnelsen av semesteret. Det stemmer nok, men når en går inn i selve prosessen og starten av samskapingsprosessen, så blir fremstillingen mer nyansert og kritisk.

Utfordringen med å få til dialog

I min forskningsdagbok har jeg notert at de ukentlige møtene med studentene var ment å skulle synliggjøre kompleksiteten i utfordringen. Det jeg kaller for kompleksitet i en samskapingsprosess, har tydeligvis frustrert studenten. Der jeg ser kompleksitet, ser studenten kaos:

> Prosessen startet med uklarheter og forvirring når det gjaldt veien fremover samt hvilken utfordring vi skulle løse sammen med kommunen, næringslivet og UiA. Siden dette var et fag med studenter fra ulike studieretninger, var det

> lite samskaping de første ukene blant oss studenter. Dette resulterte i at jeg syntes læringsprosessen og innovasjonsprosessen gikk langsomt i begynnelsen … Etter et par uker ble forståelsen tydeligere når det gjaldt hva som skulle gjøres.

Jeg har notert meg i dagboka mi at studentene er «stille» i møtet med de regionale aktørene, og stilt spørsmål om hvorfor de er «stille», og hvordan «isen kan brytes». Studenten har i sin eksamensoppgave ikke reflektert over at de er «stille», men har oppfattet situasjonen på denne måten:

> Fra mitt synspunkt observerte jeg av og til at fokus var på kontroll i stedet for læring. Det ble bemerket innimellom at to av aktørene henvendte seg til hverandre under møtene og ikke til hele gruppen hvor de da beveget seg mot en ensidig dialog. Det kan enten være at en av dem følte usikkerhet eller at personen var mest opptatt av eget perspektiv. Det påvirket dynamikken under møtet som igjen påvirket dialogen … En god dialog kan føre til læring av ny kunnskap og endring, men det kan også føre til hindring av en samskapingsprosess.

Jeg har videre notert at «noe må gjøres» med dialogen på læringsarenaen med de regionale aktørene. I de ukentlige veiledningssamtalene med studentene var dialogen med de regionale aktørene et naturlig tema å diskutere. Med basis i denne diskusjonen bestemte vi at faglærerne skulle ha en tydelig rolle som fasilitator i dialogen i møtet med de regionale aktørene. Etter denne aksjonen så roet situasjon seg noe, selv om dialogen fremdeles var preget av spenninger, slik studenten fortolket dialogen i møtene.

> Ettersom faglærerne og aktørene hadde ulike utgangspunkt ble det til tider observert noe anstrengende og krevende dialoger for fasilitatorene å håndtere. Dette har ført til at dialogen antageligvis har blitt hindret noe underveis i samskapingsprosessen.

Studenten tolker disse spenningene som ulike forventninger fra deltakerne til prosessen og resultatet av den. Jeg har notert meg at det var spenninger i dialogen, men jeg har tolket disse som en naturlig del av en samskapingsprosess i møtet med ulike forståelser, i tråd med tidligere erfaringer fra samskapingsprosesser med regionale aktører (Karlsen & Larrea, 2012). Studenten tolker disse spenningene knyttet til forskjellighet i forventninger fra de ulike aktørene i prosessen og utfordringer med å bryte ut av etablerte tankemønstre.

> Det ble nokså åpenbart at alle de ulike interessentene hadde ulike forventninger, mål og hensikt med samskapingen av planen i starten av prosessen enn oss studenter. Det kom klart frem at de ulike representantene så for seg noe som var mer tiltaksbasert enn prosess. Jeg fikk inntrykk av at de ville at vi skulle levere et ferdig «produkt». De ulike aktørene har antageligvis lang erfaring med slike planer og sitter på mye kunnskap og har kanskje derfor litt vanskeligheter for å bryte ut av mønsteret.

Jeg har også notert meg forskjellene i forventningene mellom de ulike regionale aktørene, men også at det er forskjeller i forventninger innad i studentgruppen. Noen av studentene var raske med å komme med forslag til tiltak, dvs. det studenten har kalt et «ferdig produkt». Vi hadde en dialog om dette i det ukentlige møtet med studentene, og det er mulig at dette har gitt studenten inspirasjon til sine refleksjoner omkring forskjellen mellom «produkt» og «prosess».

Casen viser en samskapingsprosess preget av kaos, spenninger og utfordrende dialoger, men som studenten har beskrevet, så skjedde det sakte, men sikkert en endring i dynamikken mellom deltakerne i prosessen.

> På slutten av prosessen observerte jeg at det skjedde en endring der felles forståelse og skillet mellom rollene ble mer og mer visket ut. Tankesettet til aktørene endret seg som kan ses på som en form for innovasjon. Jeg fikk en forståelse for at de gradvis så hva en slik prosess kunne tilføre samfunnet og alle de ulike interessentene. Under presentasjonen 10.12. ble det utvekslet gode dialoger med aktørene og jeg fikk inntrykk av at de forstod viktigheten av hva denne forprosessen har bidratt til, i tillegg var fokuset ikke lenger på tiltak, men mer selve prosessen og hvordan de kan arbeide videre.

Presentasjonen som studenten referer til, var gruppeeksamen, der studentene presenterte det samskapte resultatet for inviterte deltakere med rom for spørsmål og samtale etter presentasjonene. Som studenten så presist skriver, så endret fokus seg mot hvordan prosessen skulle tas videre til dialog og avgjørelse i de respektive organisasjonene som deltok i prosessen. Det var ikke ett samskapt resultat som ble levert, men tre. Dette skyldes inndelingen av studentene i grupper. De var ikke konkurrerende, men kompletterende resultater i tråd med ideene om samskaping og kompleksitet. Studentene leverte i sine presentasjoner et samskapt resultat med

de regionale aktørene om hvordan et hovedprosjekt om Universitetsbyen Grimstad kunne organiseres. Oppsummert er resultatene:

Gruppe 1: prosjektprioriteringer, samskaping i grupper, testing underveis, tilbakemeldinger fra interessenter/brukere og mulighet for justeringer/endringer underveis i prosjektutførelsen.

Gruppe 2: teste ut prosjekter i småskala, for så å evaluere prosjektet etter kort tid og deretter respondere på evalueringer med å enten beholde prosjektet slik det er, utvide det eller forkaste prosjekter.

Gruppe 3: fokusere på det unike ved Grimstad og satse på motsetningene teknologi og tradisjon. De viser til lokal sosial kapital, samtidig som de påpeker viktigheten av å spille på eksterne aktører for å unngå «lock-in», det vil si en situasjon preget av manglende kontakt og impulser fra andre aktører og miljøer utenfor Grimstad.

En samskapingsprosess er ikke en beslutningsarena for å sette i verk det ferdige resultatet av prosessen (Karlsen & Larrea, 2014; Pålshaugen, 2004). Når de regionale aktørene er tilbake i sine respektive organisasjoner, så må de ta dette videre til avgjørelse i sine organisasjoner. Noe som kan ta tid. I casen så skjedde dette ett år etter at det samskapte resultatet ble lagt frem. I vedtaket fra Grimstad kommune kan vi lese at:

> Videre arbeid med Universitetsbyen Grimstad organiseres ved at Grimstad kommune, i samarbeid med UiA, oppretter en styringsgruppe, en ressursgruppe og en prosjektbank/arbeidsgrupper i tråd med anbefalingene fra samskapingsprosjektet gjennomført i 2018. (Grimstad kommune, 2019)

Diskusjon

Det å skulle utvikle bevissthet om prosessen, mens en deltar i den, er utfordrende. Det å skulle forsøke å illustrere med ord en prosess som en selv har deltatt i, er også krevende. En får ikke med seg alle nyansene og detaljene i dialogen mellom aktørene. Selv om ord en bruker for å beskrive prosessen, gjerne reflekterer noe som har hendt, blir de fort generelle og teoretiske for personer som ikke har deltatt i prosessen. Det

å skulle skrive og reflektere, ikke om en prosess, men i relasjon til den, er derfor ikke enkelt (Shotter, 2005).

Men allikevel er det viktig å forsøke å dele viktige sider ved en slik empirisk prosess, og opplyse om forhold som kan ha overføringsverdi for andre som skal lede eller delta i liknende praksisformer. Jeg vil i det følgende trekke frem disse tre kjernelementene ved eksempelet som er analysert her:

- det særegne ved praksis
- tydeliggjøring av prosessen
- tydeliggjøring av det uferdige resultatet

Det særegne ved praksis

Omtrent det første en lærer om innovasjons- og samskapingsprosesser i et innovasjonsstudium, er at de ikke er lineære, men interaktive, dynamiske og komplekse. Men selv om en «lærer om det» i tradisjonell undervisningsforstand, er det ikke alltid like enkelt å identifisere og relatere det en observerer i praksis, til teorien. Det er altså noe helt annet å være deltaker i en samskapingsprosess i praksis enn å lese om det i en artikkel på pensumlista. Det skriftlige ordet i en tekst oppfattes annerledes, fordi teksten representerer et teoretisk perspektiv for de som leser den. Teksten i en vitenskapelig artikkel er velorganisert, gjennomtenkt og lineær i sin fremstilling. En dialog i praksis derimot, konstrueres av og mellom deltakerne gjennom de muntlige ordene som brukes av dem. Praksissituasjonen representerer selve konstruksjonen av dialogen mellom aktørene i samskapingsprosessen. Denne konstruksjonen kan for studenten fremstå som lettere kaotisk og full av spenninger som en underveis ikke har full kontroll på. Praksiserfaringen vil ikke nødvendigvis oppfattes som velorganisert og lineær, selv om den er godt planlagt og organisert. Det er dette som skiller praksis som læringsform fra andre mer teoretisk anlagte læringsformer, som Helseth et al. (2019, s. 9) skriver:

> For å beskrive det særegne ved praksis er det mange som trekker frem at praksis gir en «autentisitet» eller «ekthet» som vanskelig kan gjenskapes på campus. I praksis er det elementer av risiko, uforutsette hendelser og «ekte» konsekvenser. … De problemene studentene møter i praksis er reelle problemer.

Det ville vært svært utfordrende å skulle konstruere og fremstille innholdet i et studieemne i klasseromssituasjoner på campus, med kaos og spenninger som beskrevet ovenfor. Studentene ville kanskje karakterisert et emne med et slik innhold som kunstig og lite realistisk. Det er derfor viktig at også praksis om samskaping og innovasjon er en integrert del av et studium i innovasjon og kunnskapsutvikling. Kritisk refleksjon om prosesser er krevende og tar tid å ta innover seg. Et emne over ett semester om temaet, som har vært drøftet i dette kapitlet, er lite i den forbindelse, men det kan være et viktig steg for forberedelse til arbeidslivet for noen. En student uttrykte at det var først lenge etter at hun deltok i samskapingsprosessen, at hun forstod de dypere implikasjonene av prosessen hun hadde vært med på.

Tydeliggjøring av prosessen

Studenten i casen karakteriserte starten av samskapingsprosessen som kaotisk, og jeg karakteriserte den som kompleks. Kanskje kan begrepet utydelighet beskrive det vi begge erfarte mens vi var midt oppe i prosessen. Når noe er utydelig, kan det være på sin plass å forsøke å klargjøre hva som er utydelig, og hva som er tydelig. Når en ikke vet hva resultat skal bli av en prosess, så kan en si at det fremtidige resultatet er utydelig, men at prosessen forhåpentligvis vil bidra til å tydeliggjøre resultatet. Utydelighet er vanskelig å unngå når en skal konstruere noe sammen med flere deltakere, som ikke kjenner hverandre fra tidligere samarbeid, og som har hver sine tolkninger av hva som bør gjøres. Ut fra dette kan en si at utydelighet er nødvendig og uunngåelig i starten av en prosess preget av kompleksitet. Men når det er utydelig hva resultatet skal bli, så er det desto viktigere at prosessen er tydeliggjort for deltakerne. Med tydeliggjøring av prosessen mener jeg for det første at tidsrammen med start- og sluttpunkt for prosessen er fastsatt. Dette gjør at prosessen er avgrenset i tid. For det andre må det være en klar tidsplan knyttet til formål med aktiviteter på de ulike arenaene. Altså hva skal skje når og hvordan. Disse to elementene kan kalles for den tekniske del av organiseringen av en aksjonsforskningsprosess (Kemmis, 2001), og er nødvendig å ha på plass før en starter med en samskapingsprosess (Klev & Levin, 2002).

Den tredje delen er knyttet til tydeliggjøring av prosessen gjennom dialogen, det vil si det som kan kalles for den praktiske gjennomføringen av en aksjonsforskningsprosess (Kemmis, 2001). I den praktiske gjennomføringen av dialogen koples refleksjoner-etter-aksjon sammen med refleksjoner-i-aksjon (Schön, 1983, 1987). Dette skjedde konkret ved at det som hadde skjedd på forrige møte, ble tatt opp igjen i dialogen med deltakerne på neste møte. På denne måten ble fortiden koplet sammen med nåtiden gjennom dialogen. På samme måte ble fremtiden, det vil si det som skulle skje til neste møte, koplet inn i dialogen. Det ble diskutert hva som skulle gjøres, hvem som skulle gjøre det, og ikke minst hvordan en skulle gjøre det. Gjennom dialogen ble fortid, nåtid og fremtid knyttet sammen med konkrete aksjoner. Siden dette mønsteret gjentok seg fra møte til møte, kunne deltakerne se den enkelte delaktivitet som del av en prosess i utvikling mot et fremtidig resultat, selv om resultatet fremdeles var utydelig. Den enkelte aktivitet var en del av en strøm av aktiviteter som ble knyttet sammen i dialogen mellom deltakerne, og ikke som avsluttede stadier i prosessen. Istedenfor å se prosessen som en serie av statiske bilder knyttet til bestemte tidspunkter i tidsplanen, bidro dialogen til at de ble sett på som en strøm av handlinger i tid. Eller sagt på en annen måte fra enkeltbilder av aktiviteter til en film som binder aktivitetene sammen. Den enkelte aktivitet blir til en strøm av aktiviteter i tid, som knyttes sammen gjennom dialogen mellom aktørene. På denne måten blir samskapingsprosessen rettet mot det som kommer i prosessen. Eller som Sharma og Bansal (2020, s. 401) sier det:

> … to revealing the work within and between events, recognizing that cocreation is a process that experiences continuous change and flux. One moment cannot be disentangled from the next, much like a musical note cannot be isolated from a melody and still hold the same meaning.

Tydeliggjøring av det uferdige resultatet

Det at ingen helt visste hva prosessen skulle resultere i, skapte spenninger mellom deltakerne. Som nevnt i casen var noen raske til å komme med

forslag om innhold i planen og ikke om organiseringen av den fremtidige planprosessen. Andre mente at det var studentene som skulle komme med forslag som de andre regionale aktørene så kunne ta stilling til. En slik arbeidsdeling ville imidlertid ha brutt med tanken om samskaping og ble derfor raskt forlatt av deltakerne.

Det å skulle presentere noe som ikke er ferdig tenkt, kan være en barriere fordi en blottlegger sin manglende kunnskap og sin uvitenhet. Noen kan kanskje også oppfatte det som en svakhet. Ved å sette søkelys på styrken i det uferdige resultatet, kan holdningen til å delta i dialogen endres. Studentenes stillhet til å begynne med kan forstås som at de følte en forventning om at de skulle gi svar på noe som det ikke fantes et svar på. Det uferdige har ikke noe rett eller galt svar. Det er ikke noen fasit for et uferdig resultat. Ved å endre oppmerksomheten mot det uferdige resultatet, kunne alle bidra i dialogen. Gjennom å tydeliggjøre det uferdige resultatet så ble det skapt en enighet om prosessen måtte være slik. Det at resultatet ikke var ferdig, skapte på den ene siden spenning mellom aktørene. På den andre siden så åpnet det uferdige opp for engasjement fra deltakerne.

> Det er etter hvert blitt min tro at alternativet ligger i det uferdige, i skissen, i det som ennå ikke er til. Det «ferdige alternativ» er «ferdig» i dobbel forstand. (Mathisen, 1971)

I begynnelsen var ikke deltakerne likeverdige, som studenten påpekte. Det ble mer forståelse for de ulike synspunktene til deltakerne, og studentene kom etter hvert inn i dialogen med sin teoretiske kunnskap, mens de regionale aktørene brakte inn sin erfaringsbaserte kunnskap. En samskapingsprosess er jo et møte mellom ulike typer kunnskap for å skape noe i fellesskap. Deltakerne fikk mer og mer forståelse for hverandres kunnskap. Engasjementet i dialogen om det uferdige resultatet, og ved å kople fortid og fremtid inn i dialogen, gjorde at deltakerne etter hvert ble mer likeverdige. Selv om studentene kjente til prinsippene for en demokratisk dialog (Gustavsen, 1992), så var de ikke eksplisitt formulert som prinsipper for de regionale aktørene i samskapingsprosessen. Likeverdighet mellom deltakerne vokste frem gjennom prosessen nærmest som et ikke planlagt resultat.

Konklusjon

I dette kapitlet har jeg argumentert for at studenter kan være aktører i regionale samskapingsprosesser, og at dette er en egnet læringsarena og en form for praksis for studenter utenfor de tradisjonelle praksistunge utdanningene. Det at studentene er «stille», er kanskje et uttrykk for deres undring over den praksis som de er med på. Kanskje har de ikke helt tatt inn for seg at de er deltakere og ikke tilskuere. Kanskje har de ikke tatt inn over seg ennå at det som illustreres med piler som innovasjonsprosesser i teorien, i praksis er dialog mellom mennesker av kjøtt og blod. De strever kanskje også med å finne ut av hvordan de skal gå inn i en aktiv aktørrolle, selv om de kjenner til begrepet fra teorien. Praksis er annerledes enn det som presenteres i teoretiske arbeider. En samskapingsprosess kan være en kompleks, spenningsfylt dialogisk prosess mellom flere aktører, som vist i casen. Dette er en type praksis som er vanskelig å konstruere uten regionale aktører som deltakere i en prosess basert på en reell utfordring. Studenter som deltar i en slik prosess, kan få kunnskap om det særegne ved praksis, hvorfor det er viktig å tydeliggjøre prosessen og det uferdige resultatet.

Jeg har også vist at det er mulig i praksis å planlegge og gjennomføre en slik ny form for praksis ved en handelshøyskole basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Det teoretiske fundamentet er samskaping i en regional kontekst og demokratisk dialog for å utvikle prosessbevissthet. Forskningsspørsmålet som har ledet diskusjonen i dette kapitlet, er *hvordan utvikles prosessbevissthet i en samskapingsprosess mellom studenter og regionale aktører?* Funnene fra samskapingsprosessen er: i) at det særegne ved reelle utfordringer i en dialog mellom studenter og regionale aktører er vanskelig å gjenskape i et klasserom på campus, som spenninger og interessekonflikter; ii) viktigheten av å tydeliggjøre tidsdimensjonen i samskapingsprosessen bl.a. ved å binde fortid, nåtid og fremtid sammen i dialogen, slik at de ulike aktivitetene i tid er koplet sammen i en strøm mot noe som er i utvikling; iii) viktigheten av å tydeliggjøre det uferdige resultat i samskapingsprosessen. Det uferdige resultatet er det som skaper engasjement fra både regionale aktører og studenter. Når resultatet er ferdig, så er det ferdig i bokstavelig forstand.

Praksis integrert i undervisningen er engasjerende for både studenter, regionale aktører og sist, men ikke minst, for faglærerne. Selv om praksis

er noe som vektlegges av universitet og samfunnsaktører som NOKUT, kan kvaliteten av praksis være varierende (Helseth et al., 2019). Det gjelder selvsagt også for emnet som er omtalt i dette kapitlet. Derfor må kvalitet hele tiden være et viktig kriterium ved utvikling av emnet. Kvalitet kan sikres gjennom forskning på egen undervisning. Som aksjonsforsker kan en delta i refleksjonsprosesser sammen med de andre deltakerne, og en kan reflektere fra prosessen i form av vitenskapelige publikasjoner.

Det er krevende ressursmessig å organisere og gjennomføre praksisdelen av et studieemne. Det tar tid å finne regionale aktører som er interessert i å delta i regionale samskapingsprosesser, når de hører at de må sette av ressurser selv til jevnlig deltakelse over flere måneder, inkludert planlegging før emnet starter. Emnet som er omtalt i dette kapitlet, er så pass krevende å gjennomføre at det krever involvering av flere faglærere. Det gjør at det blir dyrere å ha et slik emne på studieplanen enn et vanlig emne som foreleses på campus. Hittil har Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder finansiert merkostnaden. Diskusjonen om dekning av merkostnadene ved dette og andre praksisemner har blitt tatt opp med universitetsledelsen. Argumentet er at *samskaping av kunnskap* med regionale aktører krever ressurser for at den skal kunne oppfylles. Også resultatet av denne dialogen er uferdig.

Referanser

Bradbury, H. (2015a). Introduction: How to situate and define action research. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research – third edition* (s. 1–9). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C., Boston: Sage.

Bradbury, H. (2015b). *The SAGE handbook of action research.* Sage Publications Ltd.

Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of ACTION RESEARCH*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C.: SAGE.

Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning. I W. F. Whyte (Red.), *Participative action research* (s. 127–142). Newbury Park, CA: Sage.

Fetscher, E., Kantardjiev, K. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?* NOKUT.

Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk* (Bd. 2. utg. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London, New York: Continuum.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research – 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Grimstad kommune. (2019). *Arkivsak-dok – 16/10219-12*. Grimstad: Grimstad kommune.

Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life.* Assen: Van Gorcum.

Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (NOKUT-rapport nr. 16 (2019)). Oslo: NOKUT.

Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning – en analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge II* (kapittel 1). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Karlsen, J. (2010). Regional complexity and the need for engaged governance. *Ekonomiaz, 74*(2), 91–111.

Karlsen, J. (2019). En diskusjon om universitetets tredje rolle. I J. P. Knudsen & T. Lauvdal (Red.), *Geografi, kunnskap og vitenskap: Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning* (s. 195–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Karlsen, J. & Larrea, M. (2012). Emergence of shared leadership in the Basque country. I M. Sotarauta, I. Horlings & J. Liddle (Red.), *Leadership and change in sustainable regional development* (s. 212–233). London: Routledge.

Karlsen, J. & Larrea, M. (2014). *Territorial development and action research: Innovation through dialogue*. Farnham Routledge.

Karlsen, J. & Larrea, M. (2016). Collective knowing. I H. Johnsen, E. S. Hauge, M. Magnussen & R. Ennals (Red.), *Applied social science research in a regional knowledge system* (s. 75–89). London & New York: Routledge.

Karlsen, J. & Larrea, M. (2017). Moving context from the background to the forefront of policy learning: reflections on a case in Gipuzkoa, Basque country. *Environment and Planning C: Government and Policy, 35*(4), 721–736. https://doi.org/10.1177/0263774X16642442

Karlsen, J. & Larrea, M. (2018). Regional innovation system as a framework for the co-generation of policy: An action research approach. I A. Isaksen, R. Martin & M. Trippl (Red.), *New avenues for regional innovation systems – theoretical advances, empirical cases and policy lessons* (s. 257–274). Cham: Springer International Publishing.

Karlsen, J. & Larrea, M. (2019). Does a responsible university need a third mission? I L. Geschwind, J. Kekäle, R. Pinheiro & M. P. Sørensen (Red.), *The responsible university – exploring the Nordic context and beyond* (s. 169–194). London: Palgrave.

Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason

& H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 91–102). London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
Klev, R. & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling. 2 utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
Mathisen, T. (1971). *Det uferdige – Bidrag til politisk aksjonsteori*. Oslo: Pax forlag.
McNiff, J. (2017). *Action research. All you need to know*. London & Thousand Oaks: SAGE Publications.
Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
Mintzberg, H., Lampel, J. & Ahlstrand, B. (1998). *Strategy safari a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
Nadin, S. & Cassel, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management, 3*(3), 208–217. https://doi.org/10.1108/11766090610705407
NOKUT. (2016). Kvalitetsområder for studieprogram. Veiledende dokument. Versjon av 15. juni 2016. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf
Pålshaugen, Ø. (2004). How to do things with words: Towards a linguistic turn in action research? *Concepts and Transformation. International Journal of Action Research and Organizational Renewal, 9*(2), 181–203.
Sá, J. (2002). Diary writing: An interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research and Evaluation, 8*(2), 149–168. https://doi.org/https://doi.org/10.1076/edre.8.2.149.3858
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
Sharma, G. & Bansal, P. (2020). Cocreating rigorous and relevant knowledge. *Academy of Management Journal, 13*(63), 386–410. https://doi.org/10.5465/amj.2016.0487
Shotter, J. (2005). Inside processes: Transitory understandings, action guiding anticipations, and withness thinking. *International Journal of Action Research, 1*(2), 157–189.
Universitetet i Agder (2020). Studieplan: Organisasjon i offentlig sektor – Org 503https://www.uia.no/studieplaner/topic/ORG503-G. Henta 04.06. 2020.
Yanow, D. & Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal for Management Studies, 46*(8), 1339–1363. https://doi.org/0.1111/j.1467-6486.2009.00859.x

KAPITTEL 18

Om å lære i lag – en modell for kollektiv videreutdanning

Nina Amble og Else Marie Johansen
OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This article describes an action research project in which a collective model for further education was developed and tested in practice at four workplaces in four municipalities, in the municipal health and care service. The research project lasted three years and was funded by the Norwegian Research Council's FINNUT program. The model developed connected employee-driven innovation work, based on broad participation, and a study section where the employees formalized their new competence in employee-driven innovation and as organizational learning. The article further describes how researchers and employees in these workplaces organized and carried out such processes. 82 employees participated, 74 completed, 37 of these took the exam, 15 credits (ECTS) at Bc level, and of these again 15 employees took 15 ECTS at master's level. The four workplaces developed, tested and implemented 18 innovations. The model is an example of how workplaces can drive innovation and competence development together in a way that strengthens the working environment and good work, and at the same time functions as new competence formalized in the education system. In this sense, work has become further education and furher education has become work: the classroom and the teachers have moved out into the workplace. A model of collective lifelong learning.

Keywords: action research, employee-driven innovation, broad participation, symbiotic learning system, collective further education, lifelong learning

Sitering av denne artikkelen: Amble, N. & Johansen, E. M. (2020). Om å lære i lag – en modell for kollektiv videreutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 18, s. 487–510). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch18

Innledning

Fra ekspert til brukerdrevet endring er en kapitteloverskrift i Gustavsens (2014, s. 4) artikkel om utvikling av norsk og skandinavisk aksjonsforskning. Etter en første etableringsfase beskrives perioden etter annen verdenskrig som kjennetegnet av at forskere involverte seg i gjennomføring av felteksperimenter ute på arbeidsplassene. Deretter beskriver Gustavsen en neste fase utover på 70-tallet. Denne kjennetegnes av at aksjonsforskerne fasiliterte jobbdesignseminar sammen med de ansatte på arbeidsplassene. Gjennom dette arbeidet erfarte forskerne at de ansatte utviklet vel så substansielle resultater på egen hånd, uten forskerinvolvering. I kjølvannet av erfaringer som dette beskriver Gustavsen en vending på 80-tallet, en tredje fase i norsk og skandinavisk aksjonsforskning, hvor oppmerksomheten flyttes fra redesign av arbeidsroller til det å designe samtaler mellom ansatte i bedriftene. På bakgrunn av nevnte samtaler redesignet de ansatte selv sine arbeidsroller. En fjerde fase identifiserer Gustavsen rundt årtusenskiftet (Gustavsen, 2014). I tilnærmingene som utvikles fra og med dette tidspunkt, utvides perspektivet til også å organisere nettverk mellom bedrifter og ressurser i arbeidsorganisasjonenes geografiske omgivelser, eksempelvis utdanningssystemet (Gustavsen, 2014). Partene i arbeidslivet har deltatt aktivt i å utvikle denne type tilnærminger og samarbeidsnettverk (Bjørnstad, 2018). Det er blitt til en samarbeidstradisjon hjemlet i lov og avtaleverk for norsk arbeidsliv. Yngve Hågensen kaller denne kjernen i den norske arbeidslivsmodellen (Brobyggerne, 2019).

I artikkelen vil vi gi en overordnet presentasjon av et aksjonsforskningsprosjekt som kan sies å lene seg til denne type tradisjon. Tittelen som ble gitt, var #Læringslivet, og dette var et treårig prosjekt finansiert av Forskningsrådet[1] (Amble & Johansen, 2018; Amble, Amundsen & Rismark, 2020). Samtidig var dette et forskningsprosjekt hvor vi ønsket å gå noen nye skritt i forhold til tidligere aksjonsrettede samarbeidsprosjekter. Målsettingen var at de som deltok, og som gjennomførte utvikling og innovasjonsarbeid på egen arbeidsplass, også skulle følge

1 Forskningsrådets FINNUT-program, 246718#Læringslivet. Vi vil gjerne takke for denne støtten.

en studiedel og få formell studiekompetanse som en del av prosjektet. Avhengig av deltakernes realkompetanse og egen motivasjon var visjonen at alle skulle kunne ta studiepoeng både på bachelornivå og masternivå. Det handlet for det første om å lære sammen, og prøve ut en modell for kollektiv videreutdanning i medarbeiderdrevet innovasjon i en hierarkisk, turnusorganisert arbeidsorganisasjon. Men det handlet også om felles innovasjonsarbeid, om studier og eksamen. Problemstillingene i artikkelen er rettet mot modellen for kollektiv videreutdanning, slik vi prøvde den ut i #Læringslivet. De lyder: *Hvordan ble studiedel tilpasset arbeidsplassen, slik at alle kunne delta? Hvordan ble akademiske teorier og begreper brukt som verktøy i tverrfaglig praksisbasert skolering? Og hvordan ble tid og rom organisert?*

Vi vil nå først kort beskrive prosjektet, aksjonsforskningen og studiedelen i lys av aksjonsforskningsteori (Eikeland, 2012a, 2017; Gergen & Gergen, 2017; Gustavsen & Pålshaugen, 2017; Levin, 2017; Pålshaugen, 2018), før vi går videre i å svare på problemstillingene som er reist.

Beskrivelse av forsknings- og utviklingsarbeidet

Den bærende tanken i #Læringslivet, var at alle på arbeidsplassen er en ressurs i forhold til å utvikle arbeidet der, og at deltakelse i denne typen utviklingsarbeid må anerkjennes skikkelig. Derfor bør alle som deltar i organisert utviklingsarbeid i samarbeid med akademia, som en del av dette, kunne få formalisere ny kompetanse i form av studiepoeng. I #Læringslivet ble dette løst ved å gi de ansatte kunnskap om begreper, modeller og verktøy til hjelp i slikt utviklingsarbeid, samtidig som de selv valgte tema for forbedring og organisering av de utviklingsprosessene som skulle foregå. Målsettingen var et mer samskapt læringssystem mellom utdanning og arbeid, hvor alle er invitert til å delta. Et tverrfaglig klasserom, og en kollektiv videreutdanning, var i emning. Ved å flytte «skolen» ut på arbeidsplassen, og gjøre arbeidsplassen om til klasserommet, skulle dette bli mulig. Kort fortalt var det slik vi planla prosjektet som er grunnlaget for denne forskningsartikkelen. Forståelsen av *det kollektive* som begrep var at det skulle dekke horisontale og vertikale inndelinger av yrker, fag og profesjoner i arbeidsorganisasjonen.

Og en tilleggseffekt til arbeidsplassutvikling og kompetanseheving var at de ansatte skulle få en bedre arbeidshverdag, mer i tråd med egne forventninger, når medvirkning på denne måten ble satt ut i livet som en arbeidsform (Amble, 2016).

Aksjonsforskningsprosjektet #Læringslivet søkte med andre ord å prøve ut en slik kombinasjon av arbeidsutvikling og studier, og i vårt tilfelle med et felles innovasjonsprosjekt som inngikk i pensum i studiedelen. Hver for seg, enten som bedriftsutvikling hvor alle deltar, eller som arbeidsplassbasert utdanning, er slikt samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv prøvd ut før. Prosjektet #Læringslivet ønsket å kombinere de to, nærmere konkretisert som medarbeiderdrevet innovasjon.

Arbeidsplassene det var snakk om, var kommunal helse- og omsorgstjeneste. Det er døgnkontinuerlig arbeid der neste alle ansatte er kvinner. Det er omsorgsarbeid preget av deltid, høyt fravær og stort forbruk av vikarer. I denne tjenesten er en fjerdedel av de sysselsatte assistenter, omlag halvparten er fagutdannet som hjelpepleier, omsorgsarbeider eller helsefagarbeider, mens en fjerdedel hadde en profesjonsutdanning, de fleste som sykepleier, men vi hadde også med vernepleiere, ergo- og fysioterapeuter. I et klasserom for alle, på disse arbeidsplassene, utgjør derfor studentene en tverrfaglig, flerfaglig og mangfoldig gruppe, selv om de fleste er kvinner.

Knyttet til problemstillingene som artikkelen løfter, så ble praktiske tilpasninger av studiedelen slik at flest mulig kunne delta, gjort i felles forsøk vi tenker på som skreddersøm, noe som krevde at alle parter bidro til å finne løsninger. Når det gjaldt hvordan akademiske begreper, modeller og øvelser ble forsøkt gjort til relevante verktøy i skoleringen, så var dette noe forskerne i større grad tok ansvar for. Og til slutt, når det gjaldt hvordan tid og rom ble organisert, så var dette turnusarbeid, med stor variasjon i drift og rotasjon i vaktlagene. Her var det de ansatte selv som måtte ta tak og løse flokene.

Modellen for videreutdanning som trådte fram, nærmet seg et læringssystem som integrerte skolering og arbeid. I så måte var prosjektet også inspirert av Eikelands (2012c) begrep *symbiotisk læringssystem*, som nettopp vektlegger det kollektive elementet og et tettere samarbeid mellom

akademia og arbeidsliv som et framtidsrettet perspektiv på livslang læring.

Skreddersøm og forskerstøttet utprøving i praksis betinger handlingsorientert forskning. I #Læringslivet var det derfor naturlig å velge et aksjonsforskningsdesign i kombinasjon med to allerede godkjente, utprøvde emneplaner i organisasjonslæring, et på bachelornivå og et på masternivå, begge 15 ECTS (studiepoeng). Før vi redegjør for forskningsmetodiske overveielser, og det empiriske grunnlaget for denne artikkelen, vil vi si litt mer om det ressursperspektivet vi anlegger på arbeidsfellesskapet.

Ressursperspektivet på arbeidsfellesskapet

#Læringslivet bygger på sosioteknisk systemteori som regnes som forløperen til den type aksjonsforskning prosjektet tok utspring fra. Sentralt i denne teoritradisjonen er troen på arbeidsfellesskapets innovative kraft (Gustavsen, Qvale, Sørensen, Midtbø & Engelstad, 2010). Dette representerer en kollektivisme, dokumentert gjennom forsøk, fra de klassiske gruvestudiene etter krigen (Trist, Higgin, Murray & Pollock, 1963), til forsøk i moderne forskningsprogrammer i Norges forskningsråd, som Bedriftsutvikling 2000 og Verdiskaping 2010 (Gustavsen, Finne & Oscarsson, 2001). En vesentlig erfaring fra denne teoritradisjonen er behovet for en bevisst organisering av utviklingsarbeidet i tråd med den daglige driften, den såkalte *utviklingsorganisasjonen*. Verken prosjektorganisering eller driftsorganisasjonen klarer å ivareta arbeidsfellesskapets kreative kraft og kontinuerlig forbedringsarbeid i moderne arbeidsliv. Erfaring var at i hektiske situasjoner og i arbeid under tidspress ble utviklingsarbeidet prioritert ned (Engelstad & Pålshaugen, 1986; Eikeland, 1989).

Landsorganisasjonene i Norge og Danmark rettet i 2006 – gjennom begrepet medarbeiderdrevet innovasjon – søkelyset mot denne utfordringen ved å ta utgangspunkt i måten ideer genereres og utvikles på (Nordisk ministerråd, 2012, s. 11). Det framheves at denne formen for innovasjon betyr nedenfra-og-opp og bred medvirkning i innovasjonsarbeidet. Lederne skal fasilitere prosessene ved å innta en tilbaketrukket posisjon, overvåke grenser, eksempelvis i lovverket, og motivere og etterspørre resultater. Dette samspillet er basert på tillit mellom leder og

arbeidsfellesskapet (Aasen & Amundsen, 2015). Det medarbeiderdrevne er i tråd med dette en åpen inkluderende prosess, der de ansatte selv ikke bare vet hvor skoen trykker, men også anses å være de beste til å organisere selve prosessen som løser problemet, ved å skape innovasjoner. De ansatte får og tar ansvar for både prosess og sluttprodukt. Det var denne arbeidsformen, *medarbeiderdrevet innovasjon* (Høyrup, 2010, 2012), som var tenkt utviklet, prøvd ut og formalisert som kompetanse og organisasjonslæring i #Læringslivet.

Metodiske overveielser og empirisk datagrunnlag

#Læringslivet varte fra 2016 til 2019. Første halvår var gjennomført som en prekvalifiseringsprosedyre med vurdering av flere mulige arbeidsplasser. Krav til deltakelse var støttet fra toppledelse, fagforeninger og de ansatte på den aktuelle arbeidsplassen, samt at arbeidsplassen hadde et definert innovasjonsprosjekt og at forskergruppen vurderte utviklingspotensialet som godt. De som ble valgt, deltok med forskjellige typer omsorgstjenester: et bofellesskap for unge voksne, et interkommunalt bofellesskap for alvorlig syke voksne, en hjemmetjeneste rettet mot alle borgere, og et «morgendagens sykehjem» i form av et bo- og aktivitetssenter for eldre. Til sammen deltok 82 ansatte, fordelt på fire arbeidsplasser, i fire forskjellige kommuner. Det andre halvåret ble prosjektets studieprogram skreddersydd til hver av de fire utvalgte arbeidsplassene. I gjennomsnitt ble det avholdt fire møter med hver arbeidsplass, hvor det siste var et allmøte med dem som skulle delta i studiedelen, inkludert ledere, representanter for fagforeninger og plasstillitsvalgte. Det andre året startet med studieprogrammet som bestod av samlinger, mellomperioder og eksamen. Det ble gjennomført tre samlinger på hver arbeidsplass: en oppstarts-, en gjennomførings- og en vurderingssamling, til sammen seks dager. I mellomperioden organiserte de ansatte innovasjonsprosessene, utviklet innovasjoner og forberedte arbeidskrav som presentasjoner til hver samling. Første eksamen, på bachelornivå, avsluttet det andre prosjektåret. Det tredje året ble viet en mastersamling for dem som skulle ta eksamen på masternivå. Det vil si en samling nummer fire. Det tredje året fortsatte med eksamen på masternivå, bearbeiding av resultater i

forskningsprosjektet og utgivelse av første vitenskapelige artikkel (Amble & Johansen, 2018). Året avsluttes med utgivelse av en håndbok[2] skrevet i lag, forskere og deltakerne. I mai 2020 kom den vitenskapelige antologien fra prosjektet (Amble, Amundsen & Rismark, 2020).

Det ble samlet inn et omfattende empirisk datamateriale i form av observasjonsnotater, videoopptak, intervjuer samt ulike former for skriftlig materiale fra deltakerne. Følgende tabell gir et bilde av innsamlet datamateriale i #Læringslivet:

Tabell 1 Materialet

Knyttet til samling nummer 1–3(4)	Datamaterialets bakgrunn, kontekst og karakter (gjelder alle fire arbeidsplasser)	Konkretisering / kommentar
1	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 1 (hovedbudskap, relevans for arbeid)	Bilder av flippover
1	Refleksjonslogg skrevet individuelt (Velg et utviklingsprosjekt fra IPE. Beskriv, reflekter, bruk teori, hva kan fremme og hemme ønsket endring?)	Tekst Arbeidskrav 1 (n = 80)
1	Muntlig evaluering av første samling	Feltbok og IPE-lapper
2	Gruppeframlegg (10 min) av status for det valgte MDI-prosjektet	Underlag fra gruppene (innsendt tekst og PP) Arbeidskrav 2
2	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 2 (hovedbudskap, relevans for arbeid?)	Bilder av flippover
3	Gruppeframlegg (15 min) av innovasjonsarbeidet: fungert bra / ikke fungert / erfaringene / pensum / se framover	Video og innlevert materiale Arbeidskrav 3
3	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 3 Håndbok, feedback på utkast: nyttig, fjerne, legge til	Video, bilde av flippover
Alle	Tidslinjen	Rull gråpapir + tekst
3	Sluttevaluering (betydning for deg, samarbeid og arbeidsmiljø)	Tekst (n = 74)
3	Eksamensbesvarelser, Bachelor	n = 37
4	Eksamensbesvarelser, Master	n = 15
1–3	Framdriftsrapport 2016, 2017, 2018 NFR	3
Alle	Sluttrapport 31.12.2018	1

2 https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf

Oversikten viser at innsamling av forskningsmateriale foregikk gjennom hele prosjektperioden, og at innsamlingen i hovedsak var knyttet til samlingene (samling 1, 2, 3 og 4) og etterfølgende eksamen.

Refleksjon og diskusjon har vært benyttet på en systematisk måte i forskergruppens arbeidsmøter: Felles sensurering som er foretatt under hver samling i studieprogrammet, var en viktig del av dette. I prosjektperioden er det i tillegg avholdt tre forskersamlinger og fem ekspertpanelmøter. Disse bidro til kritisk refleksjon og diskusjon av teoretiske begreper og praktiske erfaringer. Møtene bidro også til å kontrollere for forutinntatthet. Dette er noe som er viktig for all forskning, og kan gjøres på flere måter. Vi valgte, i en forskergruppe på sju, å diskutere forforståelse og fortolkning av utvalgte begivenheter. En stor tverrfaglig forskergruppe, bestående av pedagoger og samfunnsvitere, vil vi hevde jevner ut individuelle og fagbestemte perspektiver. Vi oppfatter det også som en styrke at forskergruppen hadde erfaring fra forskjellige typer forskningsfelt. Det gjorde at vi vurderte feltet med både nytt og gammelt blikk. Nærhet mellom forsker og felt gir aksjonsforskning (til forskjell fra en del annen samfunnsforskning) et omdømme som særlig god på relevans for brukernes behov, mens det som kritiseres er vitenskapeligheten, eller evnen til å holde kritisk distanse når man også medvirker. I et aksjonsforskningsfellesskap søkes det å imøtekomme slik kritikk ved å stille to krav til all aksjonsforskning: Den må kunne redegjøre for praktisk virkning, og den må gi forskningsbasert kunnskap i form av vitenskapelig tekst (Streck, Sobttka, Pålshaugen, Ennals & Pfeiffer, 2017, s. 97–98). Kravet om vitenskapelig tekst skiller aksjonsforskning fra «bare» utvikling og endring. Dette siste, den akademiske skrivingen, er det forskerne som står for (Pålshaugen, 2014, s. 112), slik denne teksten er et forsøk på. Denne kombinasjonen, praktisk virkning og vitenskapelig teoretisk bidrag, er den såkalte doble oppgaven i aksjonsforskning (Amble, 2020, s. 136–152).

Det empiriske datagrunnlaget som vi skal ta oss dypere inn i nå, er samlet og beskrevet under tre tema: aksjonsforskning som skreddersøm, erfaringer med to øvelser og til slutt om tid og rom.

Aksjonsforskning som skreddersøm

Man viser gjerne til Kurt Lewin (1892–1947) som opphavsmannen til begrepet akskjonsforskning. Kurt Lewin var sosialpsykolog og opptatt av gruppedynamikk. Lewins (1946/1948) aksjonsforskning innebar å eksperimentere ved å gjøre endringer i sosiale systemer og samtidig studere resultatene, i en gjentakende syklisk, skrittvis prosess med faser av planlegging, faktainnsamling og erkjennelse av resultat, som igjen førte til ny planlegging, faktainnsamling gjennom ny handling og ny evaluering av resultatene, osv. Det er disse sykliske handlingene og endringene de fører med seg, vi tenker på som skreddersøm her. Selv om man før prosjektstart lager en generell handlingsplan, så godt man kan – slik #Læringslivet gjorde det i søknadsskissen til Forskningsrådet – vil denne i prinsippet kunne revideres etter hver aksjon. Spiral-metaforen indikerer at det er en kvalitativ forbedring i tilnærming til å løse problemet eller oppnå virkning, som utvikles gjennom hver handling.

Vi kan dele inn #Læringslivet i en slik syklisk, skrittvis prosess, med gjennomsnittlig fire runder med hver av de fire deltakende arbeidsplassene det første året, tre runder i form av samlingene i studiedelen det andre året og til sist to runder i form av mastersamling og eksamen, og bearbeiding og presentasjon av resultater det siste året. Noen aksjoner var planlagt, andre oppstod underveis. Disse rundene med planlegging av besøk, møter, allmøter, studiesamling, eksamen, revisjon og endring er det vi summerer opp til *skreddersøm*, det vil si tilpasning av studiedelen av #Læringslivet til forholdene på hver arbeidsplass. Men til forskjell fra Kurt Lewin (1946/1948) var vi ikke opptatt av å forstå selve det sosiale systemets sanne konstruksjon, men å løse «problemet» – å integrere et felles innovasjonsarbeid på hver arbeidsplass i en studiedel vevet inn i den vanlige driften, slik at arbeidsplassen utviklet arbeidsformen medarbeiderdrevet innovasjon og de ansatte fikk en formalisert kompetanseheving knyttet til dette.

Skreddersømmen dreide seg i stor grad om å tilpasse studiedelen slik at flest mulig, helst alle ansatte som ønsket det, kunne delta. Slik bred inkluderende medvirkning skulle sikre at de problemstillingene som kommer opp, får en lokal, god forankring med størst mulig sannsynlighet for å bli omsatt i ny, endret praksis. Det vil si at effekten av

kompetanseutviklingen blir best når alle er med, det kan være seg av hensyn til bestandighet eller raskest mulig endring, eksempelvis i tråd med teknologiutviklingen.

Tilpasning av studiedelen til daglig drift og felles innovasjonsarbeid resulterte i tre forskjellige måter for gjennomføring på de forskjellige arbeidsplassene. Det ble nødvendig for å balansere driften med innovasjonsarbeidet og deltakelse i studiedelen. Én arbeidsplass valgte bokstavelig talt å delta med alle ansatte. To arbeidsplasser var avhengig av at vi delte de ansatte i to studentgrupper, med felles innovasjonsprosjekt krevde denne løsningen samordning av de to «klassene». Til dette valgte den ene arbeidsplassen en arbeidsgruppe, den andre av disse to arbeidsplassene tredelte innovasjonsarbeidet under samme felles overskrift, slik at de som arbeidet helg sammen, studerte og utviklet arbeidet sammen. Akkurat på denne siste arbeidsplassen var helgen vanligvis en rolig periode med rom for å lese sammen og diskutere. Den siste arbeidsplassen valgte en modell hvor nøkkelpersonalet i store stillingsprosenter deltok i studiedelen. Det var her en avveining mellom driften, felles eller flere innovasjonsprosjekt og bredest mulig deltakelse i støttende studier som måtte gjøres. Og det var slike avveininger mellom disse tre hensynene, *drift*, *antall deltakere* og *antall prosjekter,* som særlig krevde skreddersømmen mellom forskerne og de fire arbeidsplassene.

På alle fire arbeidsplassene har det i tillegg vært bevissthet om at deltakelse i å utvikle eget arbeid kan inkludere flere enn dem som er med i studiedelen. Eksempelvis deltok sommervikarer, helgevakter og nattevakter med ideer og gjennomføring av innovasjonene.

Gjennom forpliktelsene etablert i prekvalifiseringsrundene og det siste allmøtet skulle alle ansatte delta i selve innovasjonsarbeidet og det var mild tvang eller sterkt ønsket at alle skulle delta i studiedelen, og dokumentere ny kompetanse. Men det skulle være frivillig å ta eksamen. Samtidig «reklamerte» vi – utdanningssystemet – for muligheten om at studentene, basert på realkompetansevurdering, kunne ta eksamen på alle nivå uavhengig av formalkompetanse.

Realkompetanse viste seg å være et tveegget sverd å få vurdert. På bachelornivå er kravet om fagbrev og fem års relevant erfaring et enkelt kriterium å forholde seg til, som tilsvarende generell studiekompetanse

og direkte adgang til studiet. Selv om det kan diskuteres om det er et rimelig krav, om ikke fagbrev og fem års erfaring faktisk tilsvarer mer enn generell studiekompetanse, slik kravet på vår institusjon er, så er det en grei vurdering. Det krever imidlertid mye dokumentasjon som ikke ligger inne i systemene, slik en eksamen gjør i dagens digitale virkelighet. På masternivå var kriteriene avhengig av skjønn. Det vil si skjønn utøvet av studieadministrasjonen. Hva som tilsvarer en bachelorutdanning, som er formalkravet for å ta moduleksamen på masternivå, var ikke klart og avhengig av skjønnsmessig vurdering. Hvem som skal utøve skjønnet, kontoransatte i administrasjonen eller vi som har nærkontakt med studentene var konfliktens kjerne. Inspirert av et eksempel ved universitetet i Agder, ønsket vi at bestått bacheloreksamen i vår modul skulle kvalifisere for muligheten til å prøve seg på mastereksamen, men det ble ikke godtatt i denne omgang. Likevel var det tre fagarbeidere inkludert i de 15 som tok eksamen på masternivå. Det var tre studenter som vi fikk «kronglet» gjennom systemet med godkjenninger av noe som var tilsvarende en bachelorgrad. Resultatene til de tre var fullt på høyde med de andre 12.

I de økonomiske kalkylene for prosjektet, studieavgift med mer var det beregnet at 20 ansatte ønsket å ta eksamen på bachelornivå, nå ble det 37 hvorav 15 også tok eksamen på masternivå. Til tross for disse gode tallene var det flere som ønsket å ta eksamen enn dem som faktisk fikk anledning. Realkompetansevurderingen ble ressurskrevende og en begrensende prosedyre slik vi gjennomførte den.

Erfaring med to øvelser

Studiedelen i #Læringslivet hadde samlinger på arbeidsplassene hvor det ble presentert og diskutert sosiale fenomen som medarbeiderdrevet innovasjon (Høyrup, 2010, 2012; Aasen & Amundsen, 2015), kunnskapsdeling i form av kollektiv refleksjon (Rismark & Sølvberg, 2011) og kunnskap om individuelle ferdigheter som jobbsnekring og selvrefleksjon (Amble, 2012, 2014). Innbakt i studiedelens framgangsmåter ligger en forståelse av at møtet mellom erfaring og gode begreper bidrar til å skape den kollektive kraften, som gir endringseffekt.

Øvelse 1 – IPE-verktøyet eller «lapp i hatt»

I aksjonsforskningstilnærminger dette prosjektet tok utgangspunkt i, er det vanlig å starte bedriftsutvikling gjennom en dialogkonferanse (Pålshaugen, 2002, s. 187–195). Vi ble raskt klar over at det ikke var mulig å gjennomføre en slik konferanse i kommunalt omsorgsarbeid som går 24 timer i døgnet sju dager i uken. Det var derfor viktig på den første studiesamlingen å presentere og å gi deltakerne tilsvarende verktøy og rutiner de kunne hjelpe seg med i innovasjonsarbeidet.

Det verktøyet som ble best mottatt, viste seg å være «lapp i hatt», eller det som forskergruppen hadde videreutviklet og omtalte som IPE-metoden. Bokstavene står for idéfangst – prioritering – evaluering. Metoden søker å anonymisere og demokratisere de tre sentrale aktivitetene i en innovasjonsprosess. Hensikten er å legge til rette for en trygg arena hvor idéutveksling, bearbeiding og utprøving av ideer kan skje, og hvor jevnlig evaluering kan være en del av det systematiske innovasjonsarbeidet i arbeidsfellesskapet. Verktøyet er konstruert slik at alle skulle føle seg trygge på at det var greit å komme med både gode og mindre gode forslag. I tillegg skulle ideene utprøves og jevnlig evalueres. IPE beskrives i detalj i håndboken s. 34.[3] Grovt sett startes det med å skrive forslag som svar på konkrete spørsmål, eksempelvis på post-it-lapper, som legges i en beholder, det er «hatten». Spørsmålene var formet som noe a la: «Hva er dere fornøyd med i dagens tjeneste / i hvordan dere jobber i dag, og hva kan dere tenke dere å gjøre bedre?» Hver lapp trekkes og reflekteres over i en beskrevet rutine, i en mindre gruppe av ansatte. Det handler verken om å si seg enig med utsagnet på lappen eller å motsi eller å argumentere imot, men å underbygge utsagnet på lappen, ved å tenke seg inn i motivasjonen til den som skrev. Målet er å få opp gode ideer, kritisk reflektere over alle uavhengig av hvem som skrev dem ned, for så å kunne prioritere en idé eller endre praksis på bakgrunn av en evaluering: Alle får en stemme, ved å trekke og snakke høyt om det som står på en lapp. Verktøyet var tenkt som en organisering av samtalene i tråd med teorien for gruppearbeidet og den demokratiske dialogen i en dialogkonferanse (Pålshaugen, 2002,

3 https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf

s. 190); en dialogkonferanse «på langs», strukket ut i tid gjennom innovasjonsarbeidets gang.

På første samling i studiedelen gjennomførte deltakerne IPE-metoden to ganger, som en simulering av idéfangst og som en evaluering av selve studiesamlingen. Hensikten var at de så skulle kunne gå tilbake til egen arbeidshverdag og bruke metoden i egen innovasjonsprosess, fortrinnsvis i egen reelle idéfangst. Evalueringen etter første samling viste at selve metoden fikk god evaluering, særlig den anonymiserte tilnærmingen. Ideer som etter hvert materialiserte seg og ble presentert som innovasjoner, ble evaluert ved hjelp av «lapp i hatt» med ulike tilpasninger. Og det er interessant å se hvordan metoden endret seg, noen valgte å skrive lapper på pc, for å bli helt anonyme, mens andre valgte å gjøre den muntlig. Samtidig, for oss som kjenner dialogkonferansen og gruppearbeidene der, så er det en bekreftelse på det samme, når det finnes tid og rom, så utvikles kunnskap og erkjennelse med rimelig fornuft. De gode diskusjonene ble holdt i gruppene, mens plenum – når alle hadde diskutert svar på samme spørsmål – ble en speiling av hva de andre fanget, prioriterte eller vurderte, og dermed også input til videre prosess.

Øvelse 2 – Leseverksted ala #Læringslivet

De gode møtene mellom teori og praksis har i seg selv vært en utfordring og en prioritert oppgave i forskningsprosjektet (Johansen, 2020; Stiklestad, 2020). Valg av pensumtekster og måten de innarbeides på, blir et eksempel på hvordan aksjonsforskerne kan fungere som medieringsmekanisme mellom teori og praksis (Gustavsen & Pålshaugen, 2017, s. 10).

Leseverkstedet a la #Læringslivet ble utviklet til studiedelen av prosjektet og hadde i første omgang til hensikt å hjelpe deltakerne i gang med å lese pensumlitteratur (Johansen, 2020).

Leseverksted ble gjennomført på alle samlingene. Metoden søker å gi deltakerne en lettere tilgang til pensumlitteraturen når de forbereder seg og leser individuelt før samling, for så å diskutere i grupper på fire – hvor alle har lest samme tekst – før de presenterte sin artikkel i plenum på samling. Oppgaven de fikk som leseveiledning, var å finne det som var interessant/spennende/lærerikt i teksten, på den ene siden, og på den andre siden finne det som kan koples til, gir forståelse for eller er med på

å forklare den praksisen deltakerne står i. Det vil si hva som kan sies å kople teori til yrkesutøvelsen. På samlingen ble gruppene på fire organisert på den måten at alle hver for seg først skulle skrive ned for så å dele sine svar på de to innledende spørsmålene, før gruppen sammen diskuterte og kom fram til hva de ville presentere fra diskusjonen i plenum. Hver gruppe hadde dermed «sin» artikkel, mens plenum gav en presentasjon av alle.

Det å lese pensum ble en oppgave som ble fordelt og gjennomført i fellesskap på en motiverende og effektiv måte, viste det seg. Gjennom leseverkstedene fikk vi presentert eksempler på hvordan erfaringslæring faktisk skjer, og hvordan erfaringer, både teoretiske og praktiske, blir gjensidig forsterkende (Stiklestad, 2020, s. 214). Videre var formålet med denne organiseringen å få alle inkludert, alle stemmer skulle bli hørt. Det ble lagt opp til en positiv gjensidig avhengighet (Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Smith, 2014), når oppgaven de fikk til tekstene, ble diskutert i smågrupper, før de ble presentert i plenum.

I den teoretiske referanserammen for prosjektet vokste begrepet symbiotisk læringssystem (Eikeland, 2012c, 2015) fram som et viktig begrep. I prosjektet ble dette gjennomført som en modell for læring, med tre særtrekk. For det første å støtte læring på kollektivt nivå, for det andre å bruke praksisbasert erfaring til teoriutvikling, og for det tredje skulle modellen gi deltakerne formell kompetanse (Amble, Amundsen, Johansen & Rismark, 2020, s. 21). Disse særtrekkene ble understøttet av leseverksted. Leseverkstedet støttet læring på det kollektive nivået på arbeidsplassen, gjennom sin organisering. Utgangspunktet i leseverkstedet var ikke å finne tekstforfatterens mening, men å knytte teori til den praksisbaserte erfaringen deltakerne selv hadde, slik at deltakerne kunne oppnå formell kompetanse. For sistnevnte var det forutsatt at litteratur fra pensum ble integrert og anvendt i eksamensbesvarelsene. Når hensikten var å utvikle og prøve ut et system for gjensidig støttende læring (Amble, Amundsen, Johansen & Rismark, 2020, s. 17) ble leseverkstedet funnet å være en øvelse som fremmet det kollektive læringssystemet.

Tilbakemeldingene fra deltakerne var fra første stund positive. Det vil si, noen gav aller først uttrykk for at tekstene kunne være vanskelig tilgjengelig, både fordi det var et akademisk språk, men også fordi pensum

inkluderte danske og engelske tekster i tillegg til norske. Når de kom i gang med selve leseverkstedet på første samling og skjønte at de virkelig *ikke* skulle gjengi innholdet eller forsøke seg på å forstå hva forfatteren mente med teksten, ble de – som uttrykte en viss engstelse for om de hadde forstått teksten – både beroliget og begeistret.

Erfaringen er at det gav trygghet å være i smågrupper når de hadde de to konkrete spørsmålene, det å finne noe interessant/nyttig og det å diskutere hva i teksten de kunne knytte til det daglige arbeidet de stod i. Det var på sett og vis «samlesingen» i firergruppene som ble det magiske stedet for forståelse og læring, noen leste bokstavelig talt høyt for hverandre, andre leste og gjenfortalte som forberedelse til samling, mens atter andre leste hver for seg og diskuterte sammen på samling, slik det opprinnelig var tenkt. Det var her i firergruppene brikkene falt på plass, slik de selv uttrykte det i tilbakemeldingene. Dette konkrete fokuset skiller leseverksted a la #Læringslivet fra andre typer leseverksted der man leser tekst og i større grad går inn i teksten for å finne generell mening.

Forskernes rolle var derfor først og fremst å finne relevant tekst og organisere kollektiv lesing, mens arbeidstakerne – studentene selv – stod for selve koplingen av teori og praksis. Noe de mestret og likte, slik vi evaluerte det.

Om å finne tid og rom

Det finnes flere videreutdanningsprogram som ivaretar muligheten for å drive arbeidsplassbasert utvikling samtidig som de ansatte kvalifiserer seg for eksamen og studiepoeng. Vår modell skiller seg fra de andre ved å vektlegge som et krav for deltakelse at hver arbeidsplass hadde ett overordnet felles innovasjonsprosjekt. Ønsket om et felles prosjekt var hjemlet i det symbiotiske læringssystemets fokus på kollektiv læring og den sosiotekniske tradisjonen som knytter *bra arbeid* til kollektiv, ansvarlig autonomi, som til sammen gir den innovative kraften nevnt innledningsvis. Å ha et felles innovasjonsprosjekt kompliserer organiseringen av prosessene, men til gjengjeld vil det kunne gi bedre resultater for kvaliteten i tjenestene og for de ansatte. Dette er ikke et vinn-vinn-perspektiv, men i denne typen arbeid ofte en avveining som inkluderer etiske dilemma.

Det krever felles diskusjon og kompromiss (Amble, 2013; Hvid, 2014, s. 133). De fire fellesprosjektene, fra de fire arbeidsplassene, ble hetende: 1) *Trygg kommunikasjon*, 2) *Bemanning med et nytt blikk*, 3) *Morgendagens omsorg* og 4) *Omorganisering av vakter*. Selv om arbeidet med enkeltinnovasjonene på forskjellig vis ble delt opp og organisert i forhold til arbeidsplaner, slik at folk som er på arbeidsvakt sammen utvikler arbeidet sammen, evnet arbeidsfellesskapet å dra veksler på bred deltakelse og innovasjonsarbeid utført i forskjellige arbeidsgrupperinger. God kommunikasjon mellom arbeidsgrupper, og de ansdre ansatte i arbeidsorganisasjonen ble en nøkkelfaktor i det å faktisk gjennomføre den brede medvirkningen i innovasjonsprosessene.

Selvorganisering av ett tverrfaglig fellesprosjekt skiller også #Læringslivet fra andre modeller og prosjekter som bruker utviklingsarbeid som pensum. En av hovedproblemstillingene her var om tverrfaglig selvorganisering i helkontinuerlig turnusarbeid i det hele tatt var mulig. Det må sies at det var mulig, «vi finner tid i ikke-tiden», var en av deltakernes formuleringer, men tidsfaktoren var et springende punkt på alle de fire arbeidsplassene.

Noen så seg nødt til å bruke fritid, mens andre ble nødt til å skalere ned innovasjonsarbeidet for å få utført det innenfor rammene av den normale arbeidstiden. Dette var en betingelse, både av hensyn til de ansattes familie–arbeidsbalanse, men også i forhold til realisme og varighet av endringer. Endringer må finne sin plass innenfor dagens rammer skal arbeidsformen vare. Én arbeidsplass erkjenner at innovasjonsprosessene ble for parallelle uten god nok kontakt mellom delprosessene. De fire arbeidsplassene startet med ad hoc-organisering av innovasjonsprosessene, men erfarte at litt mer permanent langsiktig organisering lønner seg (Amble & Waaler, 2020). «Innovasjon» som et av de introduserte begrepene ble diskutert som «en ny – eller en gammel idé i en ny kontekst –, som er brukbar og som gir en merverdi» (se Håndboka, s. 14). Alle arbeidsplassene skapte innovasjoner i tråd med denne forståelsen. Innovasjonene er ikke suksesskriterier, men heller vitnesbyrd om at holdninger er endret ved at de selv sier at gode ideer nå er blitt behandlet med et større alvor, og at ideene materialiserte seg i noe de bruker ordet innovasjon om. Erfaringene våre viser at definisjonen vi valgte, hadde «tatt

ned ordet», som studentene/deltakerne sa, og at innovasjon gjennom det var blitt et overkommelig begrep å bruke i denne typen arbeid.

Oppsummert i tabells form kan vi illustrere modellen og forholdet mellom bredde i deltakelse, helhetlig prosjekt og kompetanseheving slik:

Tabell 2 Deltakelse [4] og antall innovasjoner

	Arbeidsplass 1	**Arbeidsplass 2**	**Arbeidsplass 3**	**Arbeidsplass 4**	**Sum**
Antall årsverk	17	30	17	34	98
Antall i studiedel	15	27	19	21	82
Antall godkjent	15	14	15	19	63
Eksamen Bc	4	9	10	14	37
Eksamen Master	0	3	5	7	15
Antall innovasjoner	**3**	**2**	**5**	**8**	**18**

Til sammen ble det registrert 18 innovasjoner i prosjektperioden. Noen var små, andre var store. Noen små satte i gang prosesser mot noe større. Noen innovasjoner gjenopplivet gamle fiaskoer og snudde dem til suksess. For en nærmere beskrivelse av noen av disse, se Amble, Amundsen & Rismark (2020, s. 34–40, 93–108).

Diskusjon – en kollektiv modell for videreutdanning og livslang læring?

Vi har hittil i artikkelen presentert et aksjonsforskningsprosjekt og læringssystem som knytter akademisk utdanning og utvikling av tverrfaglig erfaringskunnskap på arbeidsplassen tettere sammen, en modell for kollektiv videreutdanning. Målet med prosjektet var at alle ansatte som deltok i videreutdanningen, skulle kunne delta i et felles innovasjonsarbeid og samtidig få dokumentert ny formalisert kompetanse gjennom studiedelen: 15 ETCS på henholdsvis bachelornivå eller masternivå, avhengig av den enkeltes realkompetanse og motivasjon. Vi kjente

4 Flere av institusjonene fikk tilført årsverk i prosjektperioden, det er viktig å vite at årsverk ikke tilsvarer antall sysselsatte, pga. av høy deltidsandel. Det er også noen få deltakere som ikke kom direkte fra institusjonen, men var ansatt i kommunen. Derfor er tallene indikasjoner på situasjonen slik den var da vi startet opp i 2016.

til eksempler på slike tverrhierarkiske studier ved Universitetet i Agder (Johnsen, 2015). Innovasjonsarbeidet inngikk i, og var en forutsetning for, studiet. Det vil si at innovasjonsarbeidet var tenkt som en del av pensum. Vi kjente også til arbeidsplassbaserte utdanninger hvor enkeltstudenter eller to–tre studenter sammen brukte arbeidsplassen til å prøve ut et prosjektarbeid, som arbeidskrav i et studieprogram. I vår modell var målet at alle på arbeidsplassen, at alle «i klassen», kom fra samme arbeidsplass og at de gjennomførte et felles innovasjonsprosjekt. Et slikt helhetlig arbeid skulle styrke det tverrfaglige kollektivet, arbeidsmiljøet og tjenesten. Ved siden av antallet innovasjoner og antallet studenter som bestod arbeidskrav og tok eksamen, manifesterte innovasjonsarbeidet seg i bedre arbeid, det som i ett samlet begrep ble opplevd som *økt trygghet* på arbeidsplassen (Amundsen & Rismark, 2020, s. 84). Så det som er nytt, er ikke de enkelte ingrediensene, men *kombinasjonen* av aksjonsforskning gjennom tverrfaglig videreutdanning basert på bred medvirkning i innovasjonsarbeid som dekker alle ansatte på arbeidsplassen i døgnkontinuerlig arbeid.

Mens forskerne i #Læringslivet var pedagoger, innovasjons- og arbeidslivsforskere, noen med lang erfaring fra akkurat denne tjenesten, andre med lang erfaring fra andre felt, så var de ansatte representanter for ekspertise på eget arbeid, egen tjeneste på det stedet de befinner seg. Gustavsen og Sørensen (1982) omtaler dette fellesskapet for *interaktiv komplementaritet* (Maus & Roll-Hansen, 1985), når begge parter forsker, og ansatte lærer av hverandre. Dette er et begrep som står seg, og som dekker godt våre erfaringer. I forskergruppen planla og organiserte vi samlinger og presenterte sosiale fenomen som medarbeiderdrevet innovasjonskultur, kollektiv refleksjon, kunnskap om individuelle ferdigheter i form av jobbsnekring, selvrefleksjon, organisering og kunnskapsdeling, i den forståelse at gode begreper hjelper folk, gir medvirkning og bra arbeid. Vi utviklet og øvde på metoder som kan støtte prosessene. Nå ble det i skreddersømmen behov for å jenke på begge disse prinsippene, likevel vil vi hevde at så bred og enhetlig gjennomføring er noe nytt og noe som kan kalles kollektiv videreutdanning, i arbeidsmiljø med krevende skiftorganisering.

Det var planlagt at vi som ledet studiedelen, skulle vurdere realkompetansen til deltakerne, studentene «våre». Som bidrag i den kollektive

effekten var tanken at bestått eksamen på ett nivå kvalifiserte for neste, slik at de ansatte kunne studere samlet. Det klarte vi ikke å få aksept for av de formelle eksamensordningene, og ei heller det å gi rom for slik vurdering. Denne noe negative erfaringen gjør jo at det demokratiserende og kollektive utgangspunktet for modellen vår kan diskuteres. Det var de med formalkunnskapen på plass som fikk forkjørsrett til eksamen. Det er tankevekkende, slik vi erfarte det i prosjektet, at realkompetansen vurderes av eksperter på formalkompetanse. Denne erfaringen peker på en viktig, men uavklart diskusjon om hva realkompetanse faktisk er. Den diskusjonen er det nødvendig å gjennomføre hvis framtidens læringsliv skal fungere tverrhierarkisk og kollektivt, slik arbeidet og arbeidsoppgavene gjør i virkeligheten.

Intensjonen var å avkorte teoretisk lesepensum noe, erstatte lesestoff med krav til praktisk handling i et innovasjonsprosjekt i tråd med en slik framgangsmåte. Det var ikke mulig å få til en slik avkorting eller omarbeiding i pensum. Akademisk lesestoff i form av krav til antall sider pensum lar seg vanskelig erstatte med praktisk handling i form av innovasjoner i dagens forståelse av læring i akademia. I stedet ble det ekstra viktig å gi studentene verktøy for lesing av akademisk tekst. Leseverksted som ble utviklet gjennom hele aksjonsforskningsprosessen, ble et slikt lykkelig møte mellom teori og praksis, der samlesing i firergrupper (Johansen, 2020) gav leseglede og ideer som igjen bidro inn i innovasjonsprosessene på arbeidsplassene. Det var også en gjennomgående erfaring at idéfangst–prioritering–evalueringsmetoden (IPE) gav en struktur, legitimitet og fokus som gjør det enkelt å lede møter og være pådriver i innovasjonsarbeidet. For oss forskere var det tankevekkende at noe så enkelt som post-it-lapper i en popkornboks fra kino – lapp i hatt (IPE-metoden) – kan fungere så samtalende og demokratiserende.

Å integrere utvikling og kompetanseheving i selve arbeidet krever at det finnes slakk og handlingsrom i primærarbeidsoppgavens karakter, men også i driftsorganisasjonen. Tanken bak selvorganisering av ett tverrfaglig innovasjonsarbeid er at det er de ansatte som kjenner «lommene» i arbeidsorganisasjon og derfor er de beste til å finne tid og sted i den driften som er. Når dette inntreffer, blir innovasjonsarbeidet en varig arbeidsform i driften. Tid var et springende punkt, og det å dimensjonere innovasjonsarbeidet

og studier i den knappe tiden som vi hadde var krevende. Noen brukte fritiden sin, andre måtte nedskalere og strukturere innsatsen, mens atter andre delte opp arbeidet og knyttet det til felles arbeidshelg. En av deltakerne illustrerte dette når han formulerte medarbeiderdrevet innovasjon som å være en endring fra å arbeide i «slave-modus» til å tenke hvordan en kan jobbe smartere, samtidig som en jobber. Det vil si å bruke erfaringene fra dette «hodearbeidet» som kritisk blikk og input til endring i egen arbeidsgjennomføring, men også bruke denne mikrolæringen (Oldham & Hackman, 2010) eller jobbsnekringen (Wrzesniewski & Dutton, 2001) på både individuelt nivå og som bidrag i kollektiv refleksjon og kunnskapsdeling (Rismark & Sølvberg, 2011). Poenget er at de fant lokale løsninger på rom- og tidsproblematikken tilpasset egen arbeidsorganisasjon.

Vi mener videre at læringssystemet som ble konstruert som en del av #Læringslivet, er et eksempel på en modell for livslang læring, og kanskje en mer effektiv form for videreutdanning, enn tradisjonell individbasert videreutdanning. I stedet for at enkelmedarbeidere velges ut og sendes til utdanningssystemer for kompetanseheving, drar utdanningsinstitusjonen ut i arbeidet og medvirker i kollektiv videreutdanning i tverrfaglige arbeidsfellesskap, og danner det vi har benevnt som et mer integrert, symbiotisk læringssystem (Eikeland, 2012c, 2020). Men det betinger en gjennomgående diskusjon av begrepet bred medvirkning, at man bestreber seg på 'bred-bred' medvirkning skal de kollektive, demokratiserende, bottom-up effektene inntreffe. Bred-bred medvirkning betinger videre at den enkeltes arbeidserfaring, hverdagslæringen, settes i fokus, at handling utvikles ut fra denne, og at alle opplever at de har noe å bidra med. For forskerne i rollen som lærer fungerte prosjektet og studiedelen ute på arbeidsplassene dessuten som en form for hospitering i forhold til basisstudiene vi bedriver inne i våre utdanningsinstitusjoner. Dette var vært en uventet positiv gevinst ved prosjektet. Vi har lært mye om dagens omsorgsarbeid i kommunene, eksempelvis om digitaliseringen som foregår. Vi mener #Læringslivet derfor er et eksempel på *hvordan* utdanningssystemet kan henge med på farten i teknologi- og kompetanseutvikling ute på arbeidsplassene og representere en modell for livslang læring for akademikere.

I vanlig aksjonsforskningsforstand var ikke #Læringslivet en koalisjon eller et nettverk. Slike konfigurasjoner krever direkte kontakt mellom alle

organisasjoner og ressurser (Gustavsen, 2014, s. 8). Det var ønskelig at de ansatte fra de fire arbeidsplassene på en eller annen måte skulle kunne møtes. Deltakerne hadde blant annet lyst til å komme på campus. Dette var det ikke ressurser til, eller det var ikke tenkt langt nok rundt dette i den fasen hvor det ble søkt om midler til forskningsprosjektet. Det som imidlertid *var* planlagt, var at den deltakende arbeidsplass skulle dele erfaring gjennom en håndbok fra prosjektet. Håndboka er et felles produkt som er laget i tre versjoner, for smarttelefon, pc og på papir, og tenkt brukt som spredningsmekanisme til nye arbeidsplasser og utdanninger. Ikke en fullgod erstatning for læring mellom organisasjoner, men i det minste et forsøk på «tale» fra praksis til ny praksis, særlig innenfor egen kommune.

I den tverrfaglige, praksisbaserte skoleringsformen beskrevet i denne artikkelen har hensikten vært å innarbeide en arbeidsform, en ny praksis, hvor medarbeiderdrevet innovasjon blir en del av selve arbeidet. Det kunne like gjerne vært en kollektiv studiedel om *Heltidskultur* eller *Beredskap og smittevern,* tverrhierarkiske problemstillinger og arbeidsoppgaver avhengig av kollektivt samarbeid og kompetanseheving. Vi vil argumentere for at aksjonsforskere i større grad gjennom sine forskningsprosjekter kan drive videreutdanning som formaliserer kompetanse i tråd med vår modell, mens lærere og lærerutdannere i større grad kan tenke modeller der klasserommet er kollektivet og «arbeidsplassen». Det er naturligvis viktig å sende hver enkelt elev og student ut i verden med framtidsrettet kompetanse, som en del av dette mener vi opplevelsen av og erfaring med den kollektive, innovative kraften er uavhengig av tema. Framtidens arbeid er fullt av flerfaglige, tverrfaglige utfordringer. Det er derfor viktig å ikke bare lære *om* hverandre eller *av* hverandre i de forskjellige fag og profesjoner, men å ha erfart i praksis hvordan vi lærer *med* hverandre; i lag: høy og lav og ung og gammel!

Referanser

Aasen, T. M. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid: Organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Amble, N. (2020), *Vår aksjonsforskning og den doble oppgaven.* I N. Amble, O. Amundsen, O. & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 136–152).

Amble, N. (2016). Bra arbeid. I K. Ingstad (Red.), *Turnus som fremmer heltidskultur.* Gyldendal Akademisk.

Amble, N. (2014). Å lære å lære – om læring i praksis. I S. I. Vabo & M. Vabø (Red.). *Velferdens organisering* (s. 47–62). Oslo: Universitetsforlaget.

Amble, N. (2013). Autonomy and control when working with humans – a reflection on sociotechnical concepts. *Nordic Journal of Working Life Studies, 3*(4).

Amble, N. (2012). Reflection in action with care workers in emotion work. *Action Research, 10*(3), 260–275.

Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). *Medarbeiderdrevet innovasjon.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Amble, N., Amundsen, O., Johansen, E. M. & Rismark, M. (2020). Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid. I N. Amble, O. Amundsen, O. & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 15–33). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Amble, N. & Johansen, E. M. (2018). Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid – #Læringslivet som et eksempel på et symbiotisk læringssystem. *Forskning & Forandring, 1*(2), 5–24.

Amble, N. & Waaler, S. (2020). Medarbeiderdrevet innovasjon – et eksempel. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 93–114). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). Økt innovasjonskapasitet gjennom kulturell endring. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 75–93). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnstad, R. (2018). *Den norske supermodellen*. Sjeføkonom LO, foredrag OsloMet 8. august 2018.

Brobyggerne. (2019, 7. november). Podcast. Hentet fra https://podcasts.apple.com/no/podcast/brobyggerne/id1434311213?l=nb&i=1000456178110

Eikeland, O. (2020). Symbiotiske læringssystemer. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 218–243). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eikeland, O. (2012a). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research, 20*(2), 267–290.

Eikeland, O. (2012c). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of Knowledge Economy*. https://doi.org/10.1007/s13132-012-0103-x

Eikeland, O. (1989). Bedriftsutvikling i bilbransjen 1984–1989, en oversikt (Rapport HABUT). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Engelstad, P. H. & Pålshaugen, Ø. (1986). *Utviklingsstrategier i bilbransjen – sett fra et forskersynspunkt.* Oslo: AFI-dok. 34.

Gergen, K. & Gergen, M. M. (2017). Social construction and research as action. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research.* SAGE Publications Ltd.

Gustavsen, B. (2014). Social impact and the justification of action research. *Action Research, 0*(0), 1–18.

Gustavsen, B. & Pålshaugen, Ø. (2017). How to succeed in action research without really acting: Tracing the development of action research to constructivist practice in organizational worklife. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research.* SAGE Publications Ltd.

Gustavsen, B. & Sørensen, B. A. (1982). Aksjonsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsen, B., Qvale, T., Sørensen, B. A., Midtbø, M. & Engelstad, P. H. (2010). *Innovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning – den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Arbeidsliv.

Gustavsen, B., Finne, H. & Oscarsson, B. (2001). Creating connectedness – the role of social research in innovation policy. *Dialoques on Work and Innovation, 13*. https://doi.org/10.1075/dowi.13

Hvid, H. (2014). Socioteknik som samfundsforandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv, 16*(4), 126–133.

Høyrup, S. (2010). Employee-driven innovation and workplace learning: Basic concepts, approaches and themes. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *16*, 143–154.

Høyrup, S. (2012). Employee-driven innovation: A new phenomenon, concept and mode of innovation. I K. Møller et al. (Red.), *Employee-driven innovation. A new approach to innovation.* London: Palgrave Macmillan.

Johansen, E. M. (2020). Å lære å fornye: Hva kan verktøy fra medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) tilføre utdanningen av helsefagarbeidere? I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 115–132). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johnsen, H. C. G. (2015). Conference on learning. Paper, Høgskolen i Oslo og Akershus, 1.–3. juni 2015.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching, 25*(3–4), 85–118. Hentet fra http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen,

E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Cappelen Damm Akademisk.

Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. I G. W. Lewin (Red.), *Resolving social conflict* (s. 71–83). New York: Harper& Row.

Maus, K. W. & Roll-Hansen, N. (1985). *Grunnforskning og anvendt forskning ved universitetene*. Utredninger om forskning og høyere utdanning NAVF's utredningsinstitutt. Norges allmennvitenskapelige forskningsråd 1985:4. s. 31–37.

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2012). Aksjonsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordisk ministerråd. (2012). *Nordiske strategier for MDI –2013. Medarbeider Drevet Innovasjon.* Rapport utarbeidet på bakgrunn av arbeidsseminar om MDI i Norden. Gjennomført i Oslo 28.–29. november 2012. Finansiert av Nordisk ministerråd.

Oldham, G. R. & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 463–479.

Pålshaugen, Ø. (2018). *Kulturvitenskapenes språk*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Pålshaugen, Ø. (2014). Action research for democracy – a Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*, *10,* (1), 98–115. https://doi.org/10.1688/IJAR-2014-01-Palshaugen

Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferansen. I M. Levin & R. Klev, *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner.* Fagbokforlaget.

Rismark, M. & Sølvberg, A. (2011). Knowledge sharing in schools: A key towards developing professional learning communities. *World Journal of Education, 1*(2), 150–161.

Stiklestad, S. S. (2020). Refleksjon som metode. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 201–213). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Streck, D. R., Sobttka, E. A., Pålshaugen, Ø., Ennals, R. & Pfeiffer, S. (2017). Democracy, work and humanisation: Dedicated to Werner Fricke for his contribution to action research. *International Journal of Action Research.* https://doi.org/10.3224/ijar.v13i2.01

Trist, E. L., Higgin, G. W., Murray, H. & Pollock, A. B. (1963). *Organizational choice – capabilities of groups at the coal face changing technologies. The loss, re-discovery & transformation of a work tradition.* London: Tavistock Publications.

Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management review 26*(2), 179–201. https://doi.org/10.2307/259118

KAPITTEL 19

Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra?

Nina Aa. Vasseljen og May Britt Postholm
NTNU, Institutt for lærerutdanning

Abstract: In this article, we focus on the teacher educator's role in school-based competence development by asking: *How can the teacher educator contribute to professionalization from within?* The term "professionalization from within" describes how teachers and school leaders should be complementing governmental development strategies by actively pursuing local school development, managing norms and standards, and developing a local, professional knowledge base. The article presents a study based on data from a four-year action research project at a Norwegian primary school where Lesson Study (LS) was put into use as a vehicle for school-based competence development. Through the research question "How did teacher educators contribute to professionalization from within?" and the use of open coding in the constant comparative analysis method (Strauss & Corbin, 1998), three main categories were developed: *emotional support, organizational support* and *process support*. "Emotional support" shows teacher educators empowering the practitioners as owners of the development work, appreciating their knowledge and work, inviting them to cogenerative learning and challenging them in supportive ways. "Organizational support" shows teacher educators cooperating with school leaders to establish predictable but flexible structures and leadership for holistic school-based competence development. "Process support" shows research and process-oriented teacher educators contributing to the development of collective research and development skills and strengthening the learning and development processes by introducing LS and other process tools and by combining internal knowledge, research and external knowledge. Mirrordata, collective analysis, theorization and meta-communication are key elements in all three categories.

Sitering av denne artikkelen: Vasseljen, N. A. & Postholm, M. B. (2020). Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 19, s. 511–539). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch19

Keywords: school-based competence development, researcher role, professionalization from within, lesson study, action research

Innledning

Skolebasert kompetanseutvikling og profesjonalisering med utgangspunkt i skolers praksis og behov har stått, og står, sentralt i norske kompetanseutviklingsmodeller. Måten å jobbe på ble først tatt i bruk i Ungdomstrinn i utvikling (UiU) (2012–2017), og videre i den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling, som kan oppfattes som en fortsettelse av UiU. Begge kompetanseutviklingstiltakene har som mål å etablere gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanninger og skoler og å skape læring og utvikling i begge institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I den desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen skal alle grunnskoler og skoleeiere etablere samarbeid med universitet og høyskoler (UH), identifisere utfordringer i skolen og igangsette forsknings- og kunnskapsbaserte utviklingstiltak. Samarbeidet skal rettes mot lærerprofesjonens kjerneoppgaver, lærerutdanningene skal tilby kompetanse ut fra skolenes behov, og lærere og skoleledere skal omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). For at den nye modellen for kompetanseutvikling skal bli vellykket, er det ifølge nasjonale myndigheter avgjørende at UH er med på å diskutere kompetansebehov og støtter utviklingsprosessene med utgangspunkt i disse behovene. På samme tid må lærerprofesjonen ha eierskap til tiltakene. Lærerne kan, gjennom en mer aktiv og ansvarlig rolle i utvikling og implementering av kompetanseutviklingstiltak, bygge sterke profesjonsfellesskap som kan bidra til å utvikle lærerprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lund, Jakhelln og Rindal (2015) definerer lærerprofesjonalitet som yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning. Dahl (2016) bruker begrepet «profesjonalisering innenfra» for å beskrive hvordan profesjonsutøvere kan ta egenansvar for faglige og yrkesetiske standarder gjennom å etablere «profesjonsfellesskap som kan forvalte normer og standarder, bidra til å utvikle en profesjonell kunnskapsbase og drive

aktiv skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen, skoleeier og eksterne interessenter» (Dahl, 2016, s. 207). I profesjonelle læringsfellesskap drives kompetansebygging og skoleutvikling i en balanse mellom profesjonalisering innenfra og ovenfra, der læreres kollektive profesjonalisering innenfra komplementerer myndighetenes utviklingsstrategier og reguleringer utenfra (Dahl, 2016).

> Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Dette fordrer prosesskompetanse og utvikling av kollektive analyse- og utviklingsprosesser blant deltakerne. Mange skoleledere mangler imidlertid kompetanse når det gjelder å legge til rette for og støtte slike utviklingsprosesser (Postholm, 2018), og norske rektorers innsats for utvikling av profesjonelt samarbeid ved skolene varierer (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) av høy kvalitet og relevans er nødvendig for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for skoler (Dahl, 2016). Dersom lærerutdanningene skal kunne utføre sine FoU-oppgaver med høy kvalitet, må lærerutdannernes FoU-kompetanse styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det bør også gjennomføres FoU-arbeid som tydeliggjør hva som fremmer gode læringsprosesser blant lærere (Dahl, 2016). Dette innebærer at forskerne må både støtte og forske på utviklingsprosessene slik som de utspiller seg (Postholm, 2016; Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Saalo & Aspfors, 2014).

Vi retter i denne artikkelen oppmerksomheten mot lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling gjennom å stille spørsmålet: *Hvordan kan lærerutdanneren bidra til profesjonalisering innenfra i skolebasert kompetanseutvikling?* Artikkelen presenterer en studie av et avsluttet fireårig aksjonsforskningsprosjekt der Lesson Study (LS) ble tatt i bruk som redskap for skolebasert kompetanseutvikling ved en norsk barneskole. I LS utvikler grupper av lærere sin undervisningskompetanse gjennom i fellesskap å undersøke, utforske og utvikle egen undervisning ut fra observasjoner av elevenes læringsprosesser (Dudley, 2013). Teksten starter med en

beskrivelse av studiens metodiske og teoretiske rammeverk, samt relatert forskning. Deretter presenterer vi kontekst og gjennomføring, før funn presenteres som narrativer. Artikkelen avsluttes med analyse og diskusjon, etterfulgt av konkluderende refleksjoner. Der vi i teksten bruker begrepet praktikere, favner dette skolens lærere og ledere.

Metodisk og teoretisk rammeverk

Teori om profesjonelle læringsfellesskap bygger på prinsippet om at læreres profesjonskompetanse er situert i deres hverdagserfaringer, og derfor utvikles best ved at lærere i grupper undersøker, analyserer og reflekterer over elevenes læring og egen undervisningspraksis (Vescio, Ross & Adams, 2008). Aksjonsforskning beskrives av Steen-Olsen og Eikseth (2007) som en konstruktivistisk prosess hvor praktikere og forskere arbeider fram mot en felles forståelse av hva som skaper forbedringer. Forskningen har til hensikt å komme praktikerne til gode, gjøre praksissituasjonen tydeligere og handlingsgrunnlaget bedre (Tiller, 2006). Nye tiltak utvikles ved at deltakernes forståelser og verdier drøftes, og forskningsarbeidet vokser fram i samhandling mellom praktikerne og forskeren (Steen-Olsen & Eikseth, 2007). Slike forskende partnerskap gir lærere, skoleledere og forskere mulighet til å lære om og av hverandres praksis (Tiller, 2006).

Elden og Levin (1991) bruker begrepet samskapt læring (cogenerative learning) i beskrivelsen av samspillet mellom interne og eksterne aktører i forskende partnerskap. Interne og eksterne aktører bringer ulik kunnskap, forståelse og språk inn i samarbeidet, og ny kunnskap genereres i samspill mellom det interne, praksisorienterte perspektivet og det eksterne, vitenskapelige perspektivet. De interne aktørene, eller «problemeierne», definerer både utgangspunktet for og gjennomføringen av praksisutviklingen, mens de eksterne aktørene, eller «pådriverne», initierer læringsprosesser som gir problemeierne grunnlag for å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse. Samtidig som endringsoppgaver løses gjennom bred medvirkning, bygges det lærings- og utviklingskompetanse i organisasjonen (Klev & Levin, 2009).

Interaktiv aksjonsforskning (Postholm, 2007) beskriver hvordan praktikerne og forskerne samarbeider som likeverdige partnere. De reflekterer

i (in) og *på* (on) praksis (Schön, 1987), men vender også blikket framover mot kommende praksis i *profleksjon* og planlegger ut fra tidligere erfaringer, i en såkalt *reprofleksjon* (Postholm & Moen, 2018, s. 10). Forskeren stimulerer til praksisutvikling ved å samle informasjon fra aksjonene og å bringe inn teori som åpner for ny forståelse. Forskerens kontinuerlige og transparente forskning danner grunnlag for forskningsdeltakernes vurderinger og valg av aksjoner, og forskningsdeltakerne involveres i forskningsarbeidet, blant annet gjennom forskerens presentasjon av mirrordata[1] og memberchecking.[2] Kunnskap bygges, og praksisendring vokser fram gjennom kollektive refleksjonsprosesser som innholdsmessig pendler mellom praksis, innsamlet data og teori. Dette skaper en fortløpende endringsprosess der teori, praksis, observasjoner og samtaler utfyller hverandre (Postholm, 2007).

Innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) er det utviklet en forskningstilnærming som benevnes *developmental work research* (DWR) (Engeström & Engeström, 1986) og defineres som en formativ intervensjonsmetodologi (Engeström & Sannino, 2010). DWR har, i likhet med aksjonsforskning, som intensjon å fremme endringer i praksis gjennom et samarbeid mellom forskere og praktikere. Forskeren omtales som en formativ intervenerende forsker som fremmer og opprettholder en ekspansiv transformasjonsprosess ledet og eid av praktikerne (Engeström & Sannino, 2010, s. 15). Ekspansiv læring defineres som «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2), og en ekspansiv transformasjonsprosess innebærer å utvikle ny kollektiv virksomhet. Det er et overordnet mål i DWR at praktikerne myndiggjøres, dvs. at praktikerne blir forvaltere og utviklere av egen virksomhet. Intervensjonens innhold, retning og form utvikles i diskusjon mellom praktikere og forskere, men med praktikerne som ledere av endringsarbeidet.

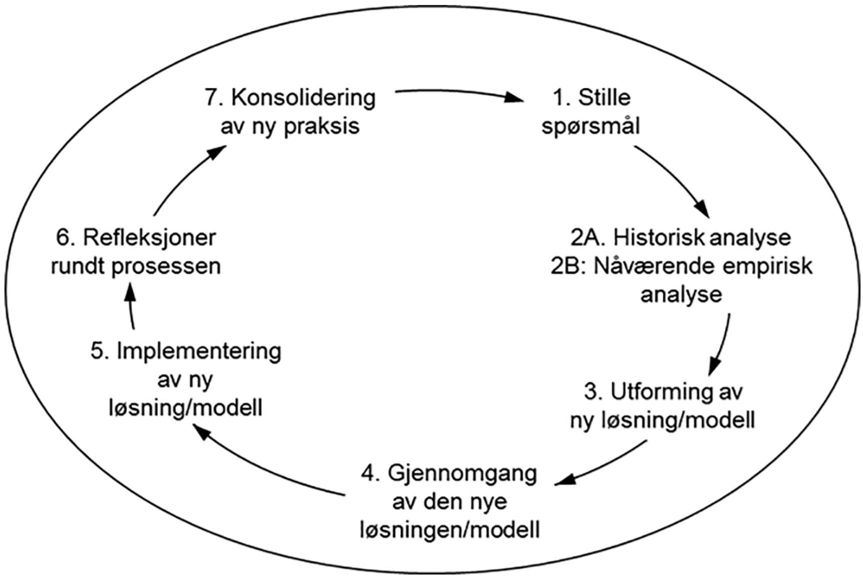
KHAT er en utvikling av Vygotskys tanker og ideer, og betraktes både som en teori og en metode. Vygotsky (1978) introduserte de to begrepene «det aktuelle utviklingsnivået» (DAU) og «den nærmeste utviklingssonen»

1 Mirrordata er data forskeren samler inn og presenterer for forskningsdeltakerne for å beskrive den aktuelle sitasjonen (Cole & Engeström, 2007).

2 Ved memberchecking gir forskningsdeltakerne uttrykk for om de kjenner seg igjen i forskerens framstilling (Lincoln & Guba, 1985).

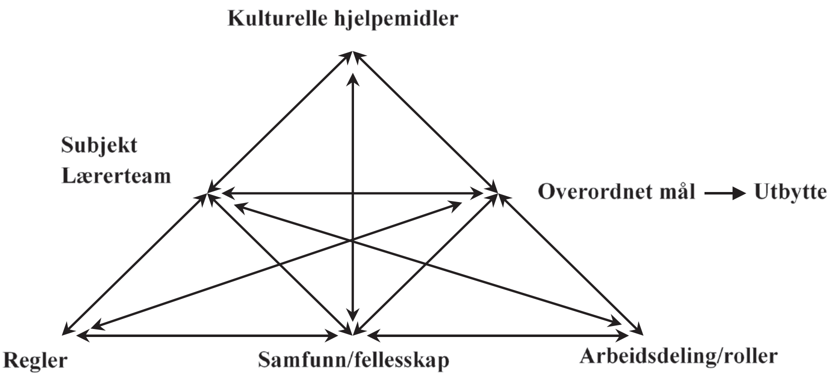
(DNU). DAU definerer hva en person kan tenke og gjøre alene. DNU representerer differansen mellom det en person kan gjøre alene, og det som denne personen kan tenke og gjør sammen med en mer kompetent annen. Engeström (1987) har utviklet Vygotskys individuelle definisjon av den nærmeste utviklingssonen innenfor et kollektivistisk og sosialt perspektiv. Han skriver: «Det er distansen mellom individets nåværende hverdagshandlinger og den historiske nye formen for sosial aktivitet som kan bli kollektivt utviklet […]» (s. 174, vår oversettelse). Denne definisjonen innebærer å utvikle en ny *kollektiv* praksis, eksempelvis innenfor en skolekontekst.

Det er innenfor aktivitetsteorien utviklet modeller som kan benyttes som verktøy i både analyse- og utviklingsprosesser. Engeströms (1987, 2001) ekspansive læringssirkel (Figur 1) visualiserer utviklingsprosessens faser; å stille spørsmål ved etablert praksis, analyse av nåtidas og fortidas praksis, utforming av ny praksis, utprøving og implementering av ny praksis, refleksjon rundt prosessen og konsolidering av ny praksis. Læringssirkelen kan brukes som analyse- og utviklingsverktøy både for lengre utviklingsløp og enkeltstående utviklingsaksjoner.



Figur 1 Den ekspansive læringssirkelen (Engeström, 1987)

Aktivitetssystemet (Engeström, 1987) (Figur 2) er en grafisk utvikling av aktivitetsteorien som visualiserer menneskers deltakelse i kollektiv aktivitet og hvordan de ulike faktorene i en virksomhet gjensidig påvirker hverandre. Lærerteamet (subjektet) tar i bruk ulike undervisningsmetoder (kulturelle hjelpemidler) for å skape gode læringsprosesser for elevene (overordnet mål) slik at de lærer (utbytte). Lærernes undervisning og handlinger påvirkes av regler og rammer, av samfunnet og fellesskapet i organisasjonen og av arbeidsdeling og roller. Spenninger i og mellom faktorene i systemet skaper behov og gir muligheter for utvikling.



Figur 2 Aktivitetssystemet (Engeström, 1987)

Med aktivitetssystemet som analyseredskap kan forskeren, gjerne i samarbeid med praktikerne, velge å definere en skole, et lærerteam eller en lærer som systemets subjekt. I skolebasert kompetanseutvikling kan det også være hensiktsmessig å se skolen som et nettverk av team (aktivitetssystem) i interaksjon med hverandre (Engeström, 1987, 2001). Hvert team driver «sin» virksomhet på eget trinn eller innenfor eget fag, men har også felles, skoleomfattende utviklingstiltak og målsettinger. Samarbeid og kunnskapsdeling mellom teamene, såkalt boundary crossing (Engeström & Sannino, 2010), vil her kunne styrke både teamenes og skolens utviklingsprosesser.

Relatert forskning

Ifølge Aspfors, Pörn, Forsman, Salo og Karlberg-Granlund (2015) er ethvert skolebasert utviklingsprosjekt unikt. Dette gjør forskerrollen både krevende og kompleks. Forskeren inspirerer praktikerne, identifiserer skolens behov, bidrar til å etablere felles språk og prosjektforståelse, forhandler rammer og ressurser med skoleledere, sikrer praksisforankrede prosesser, observerer undervisning og veileder kollektive refleksjonsprosesser bl.a. gjennom å strukturere samtalene, bidra til å kontekstualisere både erfaringer og diskusjoner og koble lokale behov til nasjonale strategier. Forskeren tilbyr støtte i form av utviklingsmetoder og -verktøy og er lydhør overfor praktikernes erfaringer og eventuelle motargument (Aspfors et al., 2015).

Huzzard, Ahlberg og Ekman (2010) beskriver aksjonsforskeren som «boundary subject» og «en aktiv konstruktør av den kollektive utforskende samtalen» (s. 293, vår oversettelse). Forskeren er bindeledd mellom prosjektets deltakende grupper og etablerer kollektive refleksjonsprosesser som skaper felles kunnskap og praksis. En slik prosessorientert forskerrolle kan oppleves ny og ukjent for praktikerne, som gjerne forventer at forskeren gir råd og klare svar (Huzzard et al., 2010). Å dreie en tradisjonell og instrumentalistisk etterutdanningskultur for lærere i retning av bærekraftig, kollektiv og lokal kompetanseutvikling kan være en utfordrende prosess for både forskere og deltakende lærere. Varige kommunikasjons- og læringsarenaer må etableres, og forskeren må bidra kontinuerlig på ulike nivå i skolen, både i drøftinger med skoleledere på organisasjonsnivå og i læreres kollektive læringsprosesser og praksisutvikling (Aspfors et al., 2015).

Rosendahl og Rönnerman (2006) beskriver forskeren som en fasilitator som jevnlig møter grupper av lærere for å støtte og utfordre deres læringsprosess. Deres studie viser sprikende forventninger mellom skoleledere, lærere og forskere og behov for å avklare spørsmålet «skal fasilitatoren lære lærerne hvordan de skal undervise, eller bidra med redskap som gjør lærerne i stand til å utvikle undervisningspraksisen på egen hånd?» (Rosendal & Rönnerman, 2006).

Forsman et al. (2014) finner at endringsprosessen fra tradisjonelle etterutdanningskurs til lokal kollektiv profesjonsutvikling best ivaretas i en kombinasjon av forskning og fasilitering. Fordi skolebasert

kompetanseutvikling handler om å transformere undervisningspraksis og å forske på og stille spørsmål ved lokal skolekultur og strukturer, må praksis utvikles og forskes på parallelt. Forskerne inngår i partnerskap med praktikerne, og lærerne går fra å være utøvere i eller representanter for systemet til å bli forskere i og utviklere av systemet (Forsman et al., 2014).

I skolebasert kompetanseutvikling må forskeren være emosjonelt mottakelig for inntrykk og uttrykk, fungere oppbyggende i det forskende partnerskapet, være i besittelse av verdsettende intelligens og la arbeidet være prosessdrevet (Postholm & Skrøvset, 2013). Ifølge Hoekstra og Korthagen (2011) styrkes lærerens endringskapasitet gjennom veiledning som ivaretar både motivasjon, emosjoner og kognisjon. Positivt orientert veiledning, ikke problemfokusert, og meningsorientert refleksjon framfor handlingsorientert refleksjon, er av betydning.

Kontekst

LS er et redskap for skole- og kompetanseutvikling som opprinnelig kommer fra Øst-Asia og som har mye til felles med utviklingsprosesser som aksjonslæring, aksjonsforskning og samskapt læring. I LS samarbeider lærere i grupper om å utvikle egen undervisning og undervisningskompetanse. De velger utviklings- eller forskningsfokus for en «forskningstime» og gjør i fellesskap en grundig planlegging av både undervisning og observasjon av elevenes læringsprosess før de innad i gruppa fordeler lærerroller og observatørroller. Etter gjennomført forskningstime reflekterer de over den planlagte og gjennomførte undervisningen ut fra observasjonene av elevenes læringsprosess. Deretter gjennomføres gjerne forskningstimen i en forbedret utgave, før LS-sløyfa avsluttes med erfaringsdeling blant kollegaer (Dudley, 2013).

FoU-prosjektet «LS som metode for skolebasert kompetanseutvikling» ble initiert av to lærerutdannere som hadde fått kjennskap til Lesson Study og skolebasert kompetanseutvikling gjennom den nasjonale skoleutviklingssatsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) (2012–2017). De to lærerutdannerne, hvorav den ene er førsteforfatter av denne teksten, designet et treårig aksjonsforskningsprosjekt der LS skulle tas i bruk som prosessverktøy for kompetanse- og praksisutvikling, og inviterte

to barneskoler til FoU-samarbeid. Underveis i prosjektet har KHAT vokst fram som teoretisk og metodologisk fundament, i kombinasjon med aksjonsforskningen. Modeller fra KHAT er brukt som analyse- og utviklingsredskap både av lærerutdannerne og praktikerne.

Ved Sjøsiden barneskole (fiktivt navn) takket ledere og lærere ja til deltakelse i FoU-prosjektet ut fra et behov for å utvikle mer variert og elevtilpasset undervisning ved skolen og et ønske om å styrke den kollektive lærings- og utviklingskulturen i kollegiet. Skolens sju lærerteam, ledet av en av teamets lærere i en prosesslederrolle, har i løpet av prosjektperioden gjennomført ni LS-sløyfer som aksjoner for skoleutvikling og kompetansebygging. Hver LS-sløyfe gikk over fem uker, med fire timer avsatt til teamenes planlegging av forskningstimen, én time til gjennomføring og observasjon av forskningstimen, to timer til reflekterende evaluering i teamene og to timer til erfaringsdeling i kollegiet. I etterkant av hver LS-sløyfe analyserte lærerutdannerne deltakerlogger og lydopptak fra gjennomført LS-sløyfe. Deretter møtte de skoleledelsen og prosesslederne til samarbeid om ledelse og videre utvikling av LS-prosjektet. Lærerutdannerne har ikke vært til stede i teamenes forskningstimer, men har deltatt i deler av teamenes planleggings- og evalueringsarbeid i fire av ni LS-sløyfer. I sju av sløyfene har de ledet eller deltatt i prosesser med samlet kollegium. Etter første prosjektår ble prosjektperioden utvidet fra tre til fire år, med to LS-sløyfer per skoleår.

Metode

Vi har i denne studien, som er foretatt etter avsluttet FoU-prosjekt, tatt utgangspunkt i FoU-prosjektets samlede datamateriale, som besto av deltakerlogger fra de ni LS-sløyfene og transkriberte lydopptak fra lærerteamenes LS-arbeid og fra lærerutdannernes møter med skoleledelsen og skolens utviklingsgruppe.

Studien er gjennomført som en tredelt analyseprosess i et samarbeid mellom artikkelforfatterne. I første fase, og med bruk av åpen koding fra den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1998), ble det søkt etter data i prosjektets datamateriell ut fra spørsmålene: Hvor, når og hvordan har lærerutdannerne deltatt i FoU-arbeidet? I neste fase

ble kodingsprosessen videreført ut fra spørsmålet: «Hva fører lærerutdannernes deltakelse til?». Her ble hovedkategoriene «Emosjonell støtte», «Organisatorisk støtte» og «Prosess-støtte» utviklet. Datamateriale fra «Hvordan har lærerutdannerne deltatt?» genererte underkategorier til hovedkategoriene (Tabell 1).

Tabell 1 Studiens hoved- og underkategorier

Emosjonell støtte	**Organisatorisk støtte**	**Prosess-støtte**
Lyttende, åpen og tålmodig	Skrevne avtaler/rammer som evalueres	Modellert profesjonell nysgjerrighet, åpenhet og analytisk væremåte
Etterspurt praktikernes opplevelser, erfaringer og kunnskap	Gjensidige forpliktelser skole–lærerutdannere avklart	Etterspurt praktikernes opplevelser og refleksjoner, lokal kunnskap, utfordringer, dilemmaer
Anonyme logger underveis i prosjektet.	Etablert arenaer for lærings- og utviklingsprosesser	Utviklet og presentert mirrordata fra gjennomført LS-sløyfe som stimuli og grunnlag for neste LS-sløyfe
Takket for logger, deltakelse, innspill og spørsmål	Ni utviklingsaksjoner over fire år	Fokusert på det positive / ønsket praksis og muligheter for styrking og spredning av denne
Forventnings- og rolleavklaringer	LS-prosjektet inn i skolens virksomhets- og møteplaner	Synliggjort utvikling i ønsket retning og spirer til ekspansiv læring
Synliggjort positiv praksis fra alle team	Struktur for interaksjon mellom arenaene	Synliggjort utviklingsmuligheter, oftest gjennom å stille spørsmål
Verdsatt utvikling og spirer til utvikling	Helhetlig, koordinert og distribuert ledelse	Deltatt i teamenes LS-arbeid. Fra bekreftende til gradvis mer utfordrende støtte
Framtids- og mulighetsrettet, ikke bedømmende	Underveisvurdering av og fleksibilitet i rammer og strukturer	Utviklet en prosessmal som styrket struktur og innhold i LS-sløyfene
Verdsatt engasjement, ny-tenking, utprøving, kreativitet	Modeller som visualiserer prosjektets oppbygning og prosess-strukturer	Modellert strukturerte analyse-, lærings- og utviklingsprosesser på alle arenaene
Anerkjent praktikernes opplevelser og utfordringer i utviklingsarbeidet	Organisering ut fra prosjektets ståsted og utvikling	Introdusert verktøy for analyse- og læringsprosesser
Tilbudt støttende/ veiledende deltakelse i prosesser		Praktikerne definerte utviklingsbehov og valgte tiltak
Poengtert at praktikerne eier utviklingsprosessene		Prosesser for felles målforståelse, prosjektevaluering og justeringer

(*Continued*)

Tabell 1 (Continued)

Emosjonell støtte	Organisatorisk støtte	Prosess-støtte
Gitt praktikerne myndighet og handlingsrom		Kollektive analyseprosesser Aktivitetssystemet redskap
Respektert praktikernes valg		Stimulert til koordinert, distribuert ledelse
Verdsatt lokal kunnskap og ulike perspektiv		Løftet læringsprosesser fra team til organisasjonsnivå
Nåtidas og fortidas praksis forstått i historisk perspektiv		Oppfordret til kollektive utviklingsområder utviklet bottom-up.
		Styrket læreplankunnskap og didaktisk analyse
		Bidratt med fagkunnskap innenfor skolens valgte utviklingsområder
		Stimulert bruk av fagspråk og nyansert begrepsbruk
		Sammenholdt praksis/data, teori og styringsdokumenter
		Introdusert faglitteratur om læringsprosesser, læringsmiljø og ledelse, LS, kollektiv profesjonsutvikling og læringskultur
		Synliggjort parallelle læringsprosesser på elevnivå og lærernivå, tilknyttet teori
		Reflektert over ledelsesdilemmaer og utfordringer
		Metakommunikasjon
		Lærerutdannersamarbeid
		Gjort intern kunnskap eksplisitt
		Skriftlig- og synliggjort lokalt utviklet kunnskap

Kategorien «Emosjonell støtte» favner lærerutdannernes bidrag til utvikling av et inspirerende og støttende, men også ansvarlig og utfordrende, kollektivt læringsmiljø. «Organisatoriske støtte» er primært knyttet til lærerutdannernes samarbeid med skoleledelsen om organisering, ressursdisponering, administrering og etablering av ledelsesstrukturer. «Prosess-støtte» favner lærerutdannernes bidrag til kvalitet i lærings- og utviklingsprosessene og institusjonalisert kompetanse. Analysen viser at de tre kategoriene har vært i tett samspill og i gjensidig påvirkning av

hverandre. Mirrordata, kollektive analyser, teoretisering og metakommunikasjon har vært sentrale elementer innenfor alle kategoriene.

I tredje fase ble analysen ytterligere spisset gjennom spørsmålet: «Hvordan har lærerutdannerne stimulert til *profesjonalisering innenfra*?». Inspirert av Riessman (2008) konstruerte kapittelforfatterne med utgangspunkt i denne analysen narrativer knyttet til hver av de tre utviklede hovedkategoriene. Narrativene er member-checked (Lincoln & Guba, 1985) med deltakere i studien, og vi presenterer i fortsettelsen studiens funn gjennom de tre narrativene.

Funn

Emosjonelle støtte

Allerede i prosjektets oppstartsfase uttrykte lærerutdannerne anerkjennelse av praktikernes kunnskap og kompetanse. I første møte med kollegiet beskrev de sin motivasjon for FoU-prosjektet som et ønske om å drive praksisnær forskning, bygge kunnskap om LS som utviklingsprosess, løfte fram læreres og lederes erfaringer og utvikle egen kompetanse som lærerutdannere i skolebasert kompetanseutvikling. Praktikerne fikk en innføring i LS og aksjonsforskning, og de ble, med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om lærersamarbeid i norske skoler (Kvam, 2018), gjort oppmerksomme på at LS og skolebasert kompetanseutvikling kan oppleves som en ukjent samarbeids- og læringsform.

I møte med utviklingsgruppa uttrykte lærerutdannerne både forventninger og tillit til lærerne og lederne som eiere og drivere av den skolebaserte kompetanseutviklinga: «Vi (lærerutdannerne) skal ikke dominere deres LS-arbeid og deltar derfor ikke i den første LS-sløyfa. Dere skal få sette i gang i ro og fred, men vi ønsker etter hvert å bli med dere i noen av LS-sløyfene for å lære og forhåpentligvis også kunne bidra. Vi har ingen fasit eller oppskrift for ledelse av LS-sløyfer. Målet for første LS-sløyfe er at dere skal prøve LS som prosess». Før første LS-sløyfe oppfordret lærerutdannerne prosesslederne til å være oppmerksomme på læringsmiljøet i teamene: «Alle skal oppleve det ok å være med i LS-arbeidet».

Lærerutdannerne har gjennom hele prosjektperioden verdsatt praktikernes kompetanse og engasjement i utviklingsarbeidet og respektert

deres valg av utviklingstiltak. De har løftet fram praktikernes kunnskap, bl.a. ved å henvise til faglitteratur som var kjent for lærerne, og ved å trekke linjer mellom læreres og elevers læring, og de har etter hver LS-sløyfe presentert mirrordata (Cole & Engeström, 2007) fra teamenes LS-arbeid som viste aktivitet i tråd med utviklingsarbeidets målsetting. Med et historisk blikk på lærersamarbeid og skoleutvikling har de initiert forventningsavklaringer og samtaler rundt følelsesmessige opplevelser i endringsprosesser der tidligere «private» sfærer, som planlegging og gjennomføring av undervisning, blir åpne og kollektive. Lærerutdannerne har tilbudt både egen og kollegaers deltakelse i LS-arbeidet.

Både i dialog med praktikerne og via anonyme delvis strukturerte deltakerlogger har lærerutdannerne etterspurt praktikernes opplevelser og utbytte av den skolebaserte kompetanseutviklinga, inkludert opplevelsen av lærerutdannernes deltakelse. Deltakerlogger og lydopptak fra lærerteamenes samtaler i LS-arbeidet har gitt kunnskap utover det praktikerne løftet fram i muntlig dialog. Negative erfaringer er imøtekommet på en ivaretakende måte og reflektert over i møter med skoleledelsen, utviklingsgruppa eller kollegiet i den hensikt å finne tiltak for forbedring. Der lærerutdannerne ved prosjektstart var overveiende støttende i møte med praktikerne, har de utover i prosjektet vært både støttende og utfordrende. De har lyttet, men også etterspurt kunnskap og refleksjon. For å inkludere nytilsatte har lærerutdannerne og rektor årlig presentert FoU-prosjektet og LS i kollegiet.

Organisatoriske støtte

Samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerutdannerne var ved prosjektstart rettet mot å tilpasse FoU-prosjektets design til Sjøsiden barneskole og å etablere en felles forståelse av LS, skolebasert kompetanseutvikling og aksjonsforskning. Lærerutdannerne initierte prosesser som avklarte at rektor var den formelle lederen av utviklingsarbeidet ved skolen, og at LS-sløyfene skulle gjennomføres i skolens sju etablerte lærerteam, med erfaringsdeling i samlet kollegium. Skoleledelsen utnevnte en prosessleder for hvert team, og det ble etablert en utviklingsgruppe bestående av skoleledelsen og teamenes prosessledere. FoU-prosjektets målsetting, rammer, roller og organisering ble nedfelt i en skriftlig samarbeidsavtale. Skoleledelsen har i prosjektperioden sørget for avsatt tid til de ni LS-sløyfene i skolens

planer, møtetid for utviklingsgruppa, vikarordning for forskningstimene og en organisering av teamenes samarbeidstid som var tilpasset LS-prosessens struktur. Lærerutdannerne har primært samarbeidet med utviklingsgruppa og skoleledelsen, men de har også ledet eller deltatt i prosesser med samlet kollegium og deltatt i deler av teamenes LS-arbeid.

Prosjektet har gjennom de ni utviklingsaksjonene vært i stadig utvikling, også organisatorisk. Prosjektperioden ble etter første prosjektår utvidet fra tre til fire år, slik at antall LS-sløyfer per år ble redusert fra tre til to. Tiltak for å styrke teamenes arbeid i LS-sløyfa førte til justeringer i organiseringen av teamenes samarbeidstid, og felles utviklingsområder for teamenes LS-arbeid gjorde at sløyfenes oppstartsfase ble utvidet med tid til felles teoretisering innenfor valgt utviklingsområde. Der lærerutdannerne ved prosjektstart framstilte prosjektets struktur som en lineær modell med ledelsesmøter som bindeledd mellom teamenes ni LS-sløyfer, ble den skolebaserte kompetanseutviklinga ved prosjektslutt, i dialog mellom lærerutdannere og rektor, beskrevet som en kontinuerlig utviklingsspiral med koordinerte lærings- og utviklingsprosesser i og mellom team, kollegium, utviklingsgruppe, skoleledelse og lærerutdannere (Figur 3).



Figur 3 Kollektiv læring og ledelse i skolebasert kompetanseutvikling (Vasseljen, 2020)

Modellen visualiserer hvordan praktikernes erfaringer og mirrordata (Cole & Engeström, 2007) fra gjennomført LS-sløyfe bringes til analyse- og refleksjonsprosesser i kollegiet, i utviklingsgruppa, hos skoleledelsen og hos lærerutdannerne. Støtte og stimuli for videre utvikling bringes så i spiral tilbake til lærerteamenes neste LS-sløyfe. I denne kontinuerlige evaluerings- og utviklingsprosessen inngår organisatoriske tilrettelegginger og fleksible strukturer som støtte og stimuli.

Prosess-støtte

I møte med praktikerne har lærerutdannerne gjennom hele prosjektperioden initiert kollektive lærings- og utviklingsprosesser. De har etterspurt praktikernes erfaringer fra LS-arbeidet, presentert mirrordata fra gjennomført sløyfe, sammenholdt praktikernes erfaringer og mirrordataene med sentrale styringsdokumenter og forskningsbasert kunnskap, og introdusert verktøy for kollektiv kunnskapsbygging og praksisutvikling. Lærerutdannerne har i sine presentasjoner av mirrordata vektlagt å synliggjøre og verdsette positiv praksis og spirer til utvikling. De har introdusert forskningsbasert kunnskap innenfor tema som LS, undervisningsplanlegging, observasjon, profesjonelle læringsfellesskap, utforskende læringsprosesser og utviklingsledelse, og de har brukt profesjonsbegrep som utforskende samtale, didaktisk analyse, kraftfull refleksjon[3] (Søndenå, 2004), og ekspansiv læring (Engeström, 1987). Lærerutdannerne har også modellert bruk av diskursanalyse (Dudley, 2013) og analyseprosesser ved hjelp av Engeströms (1987) aktivitetssystem.

I møter med utviklingsgruppa har lærerutdannerne primært presentert mirrordata og kunnskap knyttet til teamsamtalenes innhold, form og struktur. Mirrordata knyttet til samtalenes innhold bidro til å rette deltakernes oppmerksomhet mot tema som undervisningsplanlegging, observasjon, elevmedvirkning, anerkjennelse, elevsamarbeid, språkutvikling, utforskende arbeidsformer og læringssamtaler. Mirrordata knyttet til samtaleform og struktur bevisstgjorde prosesslederne på betydningen

3 Kraftfull refleksjon forstått som tenkning som overskrider det som allerede er tenkt og gjort (Søndenå, 2004).

av å bremse den praktiske undervisningsplanlegginga i LS-sløyfenes oppstartsfase, å strukturere samtalene for å holde felles fokus og å stille spørsmål som inviterer til kunnskapsdeling og analytiske og utforskende samtaler.

Flere prosessledere fant det krevende å lede teamene til utforskende samtaler i de første LS-sløyfene. Foruten å tilby sin deltakelse som utforskende samtalepartner i teamenes LS-arbeid, og å oppfordre skolelederne til det samme, begynte lærerutdannerne å utvikle en prosessmal som kunne styrke teamenes LS-prosess. Malen ble utviklet i dialog med skolens utviklingsgruppe og bygd rundt positive mirrordata fra teamenes LS-arbeid. Den ble i løpet av prosjektperioden utviklet til en skriveramme med fem faser; en preanalyse der teamene ut fra kollektiv elevkunnskap, læreplankunnskap, didaktisk og pedagogisk kunnskap formulerte forskningstimens mål, en idemyldringsfase for forslag til og vurdering av læringsaktiviteter, deretter en fase for design av forskningstimen, etterfulgt av gjennomføring og observasjon av forskningstimen og en avsluttende postanalyse med refleksjon og kunnskapsutvikling. Innenfor hver fase utviklet lærerutdannerne forslag til spørsmål som kunne stimulere til utforskende samtaler. Lærere skrev i logg: «Prosessmalen var veldig god å bruke og den utfordret tankegangen vår. Den faglige og pedagogiske analysen hadde nok ikke hatt like stor plass uten malen». En prosessleder skrev: «Det ble enklere å engasjere de andre lærerne på trinnet, og jeg føler vi har deltatt mer på lik linje! Prosessmalen var til stor hjelp, spesielt i planlegginga.» Prosessmalen ble evaluert og forbedret fra sløyfe til sløyfe. Noen prosessledere og lærere fant denne utviklingsprosessen krevende og ønsket å bruke et ferdig utviklet verktøy. Andre fant prosessen med å utvikle verktøy ut fra egen praksis engasjerende: «Interessant at utforminga av prosessmalen denne gangen gjorde at vi kom opp med mange flere ideer og fikk diskutert mye interessant rundt det».

De gangene lærerutdannerne deltok i teamenes LS-arbeid, skjedde dette etter avtale med prosesslederne. De stilte «positivt nysgjerrige» spørsmål for å få tilgang til lærernes kunnskap og praksis, etterspurte de fagspesifikke og fagovergripende målene for forskningstimen, rettet oppmerksomheten mot elevenes rolle i undervisninga, initierte hypoteser som grunnlag for observasjon og evaluering og veiledet teamene gjennom

LS-sløyfas og prosessmalens faser. Lærerutdannerne oppmuntret lærerne til å være kreative og utforskende i metodevalg og ga iblant konkrete innspill til læringsaktiviteter i den hensikt å stimulere til pedagogisk nytenking, økt elevaktivitet og utforskende læringsprosesser i undervisninga.

Tidlig i prosjektperioden viste mirrordata fra teamenes LS-arbeid flere aktuelle utviklingsområder som var felles for de sju lærerteamene. Utviklingsgruppa valgte etter dette å foreslå kollektive utviklingsområder for LS-sløyfene. Lærerutsagn som «Jeg har hatt utbytte av å se viktigheten av å fokusere på fagovergripende mål som f.eks. samarbeidslæring» og «Mål og generell del i LK06 er nå naturlig med i planlegginga» viser at kollektive fagovergripende utviklingsområder har styrket teamenes ivaretakelse av læreplanens generelle del.

I samarbeid med samlet kollegium har lærerutdannerne initiert erfaringsdeling og refleksjonsprosesser i små grupper på tvers av team, og de har ledet kollektive refleksjonsprosesser rundt prosjektets helhetlige utvikling. De har også beskrevet utviklingsarbeidet som en prosess gjennom initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2016) med prosjektperiodens ni LS-sløyfer som implementeringsfasen. Med Engeströms (1987) aktivitetssystem som analyseredskap har de synliggjort hvordan LS ikke bare har påvirket undervisninga og lærernes undervisningskompetanse, men også teamenes samarbeidskompetanse, lærernes læreplanforståelse og refleksjoner rundt egen rolle, og skolens kollektive læringskultur. Prosessledere kommenterte: «Vi har utvikla oss. Merker det sjøl. Nyttig for alle å se tilbake. Vi har andre samtaler nå enn vi hadde i starten. LS har vært litt "pes", men vi tenker annerledes nå, stiller andre spørsmål».

Flere av refleksjonsprosessene som ved prosjektstart ble gjennomført i utviklingsgruppa, ble utover i prosjektperioden, etter forslag fra lærerutdannerne, gjennomført i samlet kollegium. Prosesslederne opplevde dette positivt: «Det var bra at oppstarten for sløyfa ble tatt i plenum og ikke bare i utviklingsgruppa. Arbeidet går lettere når alle har fått samme info før oppstart». Kollegiet har også blitt en viktig arena for felles faglig teoretisering innenfor de kollektive utviklingsområdene.

Lærerutdannernes møter med skoleledelsen har vært en arena både for avklaring av lærerutdannernes bidrag i forestående møter med

utviklingsgruppa og kollegiet, og for refleksjon rundt ledelse av skolebasert kompetanseutvikling og etablering av profesjonelle læringsfellesskap. Lærerutdannerne har, med referanse til forskningsbasert teori og deltakerlogger, poengtert verdien av skoleledelsens deltakelse i lærernes utviklingsprosesser. De har også synliggjort betydningsfull utviklingsledelse utøvd av lærere *uten* formelt lederansvar. Skoleledelsen og lærerutdannerne har funnet både utfordringer og muligheter i det å kombinere skolens LS-arbeid med utviklingstiltak styrt ovenfra, og deres mange refleksjonstema kan sammenfattes i spørsmålene: «Hvordan støtte prosesslederne og bidra til kvalitet i teamenes LS-arbeid?», «Hvordan etablere helhetlige, kollektive lærings- og utviklingsprosesser i organisasjonen?» og «Hvor ofte, over hvor lang tid og med hvilken støtte må LS praktiseres for å bli en etablert utviklingsprosess i organisasjonen?».

Prosesslederutsagn som «Det var utfordrende at få av oss (teamet) hadde vært med i denne prosessen (LS) tidligere» og lærerutsagn som «Merker at det (teamets LS-arbeid) lugger, at vi jobber mot innarbeidede vaner. Mer fabrikkfokus på det vi driver med til daglig. Vi har et ekstremt behov for å få det unnagjort. Vanskelig å slå av dette» underbygger en kollektiv erfaring av at prosessen med å etablere LS som verktøy for skolebasert kompetanseutvikling påvirkes av mange faktorer og krever endring av etablert praksis og målrettet innsats over tid. Rektor uttrykker ved prosjektslutt at han ser en positiv utvikling både i hvordan lærerne samarbeider, og i hvordan de planlegger undervisning. Han ser imidlertid at lærernes overføring av kunnskap fra LS-sløyfene til egen undervisning varierer, og at lærere og team har behov for ulik støtte i utviklingsprosessen.

Analyse og diskusjon

Profesjonalisering innenfra (Dahl, 2016) fordrer profesjonsutøvere som er motiverte og tar ansvar for å delta i kollektive og utforskende lærings- og utviklingsprosesser. Det fordrer også lokal prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Postholm, 2018), strukturer og ressurser for slike prosesser, og helhetlig, distribuert og koordinert ledelse av lærings- og utviklingsprosessene (Spillane, Halverson &

Diamond, 2004). Studien viser, i likhet med Aspfors et al. (2015), at lærerutdannernes bidrag i den skolebaserte kompetanseutviklingen har favnet vidt. Kategoriene «Emosjonell støtte», «Organisatorisk støtte» og «Prosess-støtte» har mye til felles med Postholms (2019) funn om betydningen av å ivareta både kultur, struktur og innhold i utviklingsprosesser. De favner også Hoekstra og Korthagens (2011) vektlegging av motivasjon, emosjon og kognisjon i veiledning.

Vi finner i kategorien «Emosjonell støtte» lærerutdannere som har motivert og støttet praktikerne gjennom å etterspørre og verdsette deres kunnskap og erfaringer, invitere til kollektive utforskende prosesser og samskapt læring (Elden & Levin, 1991) og stille egen kompetanse til rådighet. De har gjennom hele prosjektperioden løftet fram etablert praksis og utvikling som er i tråd med prosjektets målsetting, og de har initiert prosesser for å etablere og opprettholde en kollektiv forståelse av prosjektets hensikt, mål og ståsted (Postholm & Moen, 2018). I tråd med aksjonsforskning (Postholm, 2007; Elden & Levin; 1991) og DWR (Engeström & Engeström, 1986) har praktikerne vært eierne av utviklingsarbeidet. Lærerutdannerne har støttet og stimulert praktikerne i arbeidet med å etablere profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008), identifisere lokale utviklingsbehov (Aspfors et al., 2015) og finne tiltak for praksisforbedringer og utvikling av egen profesjonell virksomhet (Forsman et al., 2014). De har initiert metakommunikasjon og kollektiv refleksjon rundt praktiske, kognitive og emosjonelle utfordringer knyttet til utviklingsprosessene, og skoleledere og prosessledere er veiledet til å gi tilpasset støtte og stimuli til team og lærere. Lærerutdannerne har gjennom hele prosjektperioden opprettholdt et mulighetsrettet, ikke problemorientert, fokus (Hoekstra & Korthagen, 2011) i utviklingsarbeidet, og deltakerloggene har vært en arena for anonym kommunikasjon av erfaringer og opplevelser.

Aspfors et al. (2015) påpeker betydningen av avklarte og forpliktende avtaler, strukturer for læringsprosesser og etablering av varige kommunikasjons- og læringsarenaer i skolebasert kompetanseutvikling. Når det gjelder «Organisatorisk støtte», viser vår studie at FoU-prosjektets design, med ni utviklingsaksjoner fordelt over fire år, har gitt praktikerne erfaring med en utviklingsprosess der lærerteamene er gitt strukturer

og handlingsrom til å være undersøkende, lærende og utviklende i egen praksis, både i og mellom utviklingsaksjonene. Lærerne har, i tillegg til lærerteamenes LS-arbeid, deltatt i lærings- og utviklingsprosesser i samlet kollegium og i små grupper på tvers av team. Alle teamene har også hatt en representant i skolens utviklingsgruppe. Denne organiseringen har gitt koordinerte og varierte samarbeidsarenaer, demokratiske prosesser og en fruktbar balanse mellom autonomi i teamene og helhetlig utviklingsarbeid i organisasjonen. Her finner vi flere likhetstrekk med Engeströms (1987) nettverk av team og prosesser for «boundary crossing» (Engeström & Sannino, 2010). Gjennom å avklare og skriftliggjøre prosjektets rammer og å bygge på skolens etablerte strukturer for ledelse og arenaer for kollegasamarbeid har lærerutdannerne bidratt til forutsigbarhet for deltakerne og organisatorisk stabilitet i utviklingsarbeidet.

Av studien framgår det at utviklingsgruppa har vært en viktig arena for koordinert og helhetlig ledelse av de mange utviklingsprosessene i organisasjonen, inkludert organisatorisk tilrettelegging. Organisatoriske justeringer som er gjort i løpet av prosjektperioden, viser en kombinasjon av stabilitet og fleksibilitet i utviklingsarbeidets strukturer som både har styrket prosjektets lærings- og utviklingsprosesser og gitt deltakerne verdifulle erfaringer innenfor organisatorisk tilrettelegging for prosessdrevet utviklingsarbeid. Modellen «Kollektiv læring og ledelse i skolebasert kompetanseutvikling» (Vasseljen, 2020), som visualiserer prosjektets arenaer for kollektive lærings- og utviklingsprosesser og interaksjonen mellom disse, er både en dokumentasjon av utviklet kunnskap i prosjektet, et redskap for å etablere og bevare en felles forståelse av utviklingsarbeidets prosesser og et redskap for videreføring av kunnskap til framtidige utviklingsprosjekt. Lærerutdannernes organisatoriske støtte i utviklingsarbeidet har bidratt til organisatoriske avklaringer, stabile, men fleksible organisatoriske rammer, distribuert og koordinert ledelse og en helhetlig struktur med interaksjon mellom utviklingsarbeidets mange prosesser og arenaer.

Funn knyttet til kategorien «Prosess-støtte» viser forskende og prosessorienterte lærerutdannere som i tillegg til å styrke lærerteamenes LS-prosess også har vært aktive konstruktører av den kollektive, utforskende samtalen (Huzzard et al., 2010) i møter med utviklingsgruppa,

kollegiet og skolelederne. Studien viser at LS, aksjonsforskning og KHAT har vært gode verktøy for praksisforankrede, analytiske og utforskende prosesser. Prosessene har bidratt til å myndiggjøre praktikerne, og lærerutdannerne har gått inn i formativt intervenerende forskerroller (Engeström & Sannino, 2010, s. 15) i den hensikt å støtte og stimulere praktikerne til eierskap, kompetansebygging og kvalitet i utviklingsprosessene. Utviklingsarbeidet kan beskrives som en fireårig utviklingsspiral med ni LS-sløyfer som utviklingsaksjoner, der hver aksjon skjer i et samspill mellom lærerteam, kollegium, utviklingsgruppe, skoleledelse og lærerutdannere. Lærerutdannernes rolle har vært å støtte og stimulere til læring og utvikling gjennom å bringe forskning, prosessverktøy og ekstern kunnskap inn i den lokale utviklingsspiralen. Selv om praktikerne har sittet i førersetet, har lærerutdannerne, gjennom presentasjon av mirrordata og introduksjon av prosessverktøy og teori, hatt kraftfulle stemmer i utviklingsarbeidet. Vi finner at lærerutdannerne har hatt et kritisk og lærende blikk på egen rolle. De har etterspurt praktikernes ønsker for og utbytte av samarbeidet, initiert forventningsavklaringer, respektert praktikernes avgjørelser og hele tiden søkt å møte praktikerne med positiv støtte og motiverende stimuli i deres nærmeste utviklingssone.

Gjennom kontinuerlig forskning, presentasjon av mirrordata (Cole & Engeström, 2007) og member-checking (Lincoln & Guba, 1985) i form av kollektive analyse- og refleksjonsprosesser har lærerutdannerne invitert til samskapt forskning, modellert forskningsbasert utviklingsarbeid og gitt praktikerne verktøy for å kunne ivareta en forskende tilnærming i framtidige utviklingsprosjekt. Forskningsarbeidet har rettet deltakernes oppmerksomhet mot lærerteamenes og skolens aktuelle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978), eller nåværende hverdagshandlinger, og deres nærmeste utviklingssone der ny *kollektiv* praksis kan utvikles (Engeström, 1987). Studien viser at lærerutdannernes presentasjon av mirrordata har synliggjort prosjektets positive utvikling, styrket praktikernes grunnlag for vurderinger og valg av aksjoner (Postholm, 2007) og bevisstgjort både lærere og ledere på verdifull kompetanse i egen organisasjon. Fordi den kontinuerlige forskningen både har støttet utviklingsarbeidet gjennom de ni aksjonene og resultert i publikasjoner som er tilgjengelige for andre, vil den ha både intern og ekstern nytte.

I sitt arbeid med å stimulere til kollektiv og kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004), kunnskapsbygging og praksisutvikling har lærerutdannerne initiert refleksjonsprosesser som innholdsmessig har pendlet mellom praksis, innsamlet data og teori (Postholm, 2007). Deres presentasjon av mirrordata, henvisning til styringsdokument, introduksjon av teori og bruk av analyseverktøy har, i møte med praktikernes erfaringer og kunnskap, bidratt til kollektive analytiske læringsprosesser og samskapt læring (Elden & Levin, 1991).

Ledere og lærerutdannere har samarbeidet om å være bindeledd, eller «boundary subjects» (Huzzard et al., 2010), mellom de ulike arenaene og gruppene i prosjektet. Lærerutdannerne har gjort prosessledere og skoleledere oppmerksomme på betydningen av å ha blikk for spirer til nytenking og ekspansiv læring (Engeström, 2001) i teamenes LS-arbeid, og dette har ledet til utvikling av strukturer og prosesser som har økt kvaliteten i LS-sløyfenes erfaringsdeling, og som kan løfte innovative prosesser og kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) fra team til organisasjonsnivå.

Lærerutdannernes utvikling av prosessmal for teamenes LS-arbeid har bidratt til økt kvalitet i LS-sløyfene. Prosessmalen har styrket lærerteamenes selvstendighet i LS-arbeidet, invitert teamets lærere til kollektiv ledelse av teamsamtalene og blitt et verktøy for profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008) som kan videreføres til framtidige utviklingsprosesser.

Metakommunikasjon rundt prosjektets prosesser, i samspill med prosessverktøy og modeller, har styrket praktikernes bevissthet og refleksjon rundt individuelle og kollektive lærings- og utviklingsprosesser og bygd kollektiv prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser. I disse prosessene har lærerutdannerne forankret utviklingsprosjektet i styringsdokumenter og teori om profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008) og profesjonalisering innenfra (Dahl, 2016), og synliggjort og kommentert de koordinerte utviklingsprosessene mellom team, kollegium og utviklingsgruppe.

Det framgår av studien at den skolebaserte kompetanseutviklingen og samarbeidet mellom praktikere og lærerutdannere har vært i utvikling fra hovedsakelig handlingsorienterte, organisatoriske og lederstyrte prosesser i prosjektets startfase til stadig mer demokratiske og

meningsorienterte prosesser (Hoekstra & Korthagen, 2011). Prosjektets fokus har ekspandert fra teamenes LS-arbeid til å favne både samspillet mellom de ulike faktorene i virksomheten og lærings- og ledelsesprosesser på organisasjonsnivå (Engeström, 1987, 2001). Lærernes kunnskap om tilrettelegging for kollektive, utforskende lærings- og utviklingsprosesser på lærernivået har hatt direkte overføringsverdi til lærernes planlegging av elevenes læringsprosesser. Der lærerutdannerne og skoleledelsen i prosjektets startfase vektla opprettelse av prosesslederroller og fordeling av ansvar, har det utover i prosjektet vokst fram et distribuert og relasjonelt ledelsesperspektiv der oppmerksomheten er flyttet fra definerte lederroller til ledelse forstått som et samspill mellom de formelle lederne, lærerne, situasjonen, strukturer og verktøy (Spillane et al, 2004). Ved prosjektslutt ledes ikke utviklingsarbeidet av skoleledere og prosessledere alene, men også av engasjerte lærere uten formelt lederansvar og gjennom strukturer og verktøy som LS og den utviklede prosessmalen.

Studien viser lærerutdannere som gjennom emosjonell støtte har verdsatt lærernes praksisnære kunnskap, vært støttende i utfordrende endringsprosesser, synliggjort utviklingen av lokal utviklingskompetanse og inspirert lærerne til å være kollektivt utforskende i egen praksis. Motiverte lærere har vist ansvarlighet og vært aktive bidragsytere i kollektive og utforskende læringsprosesser. Lærerutdannernes organisatoriske støtte har bidratt til helhetlig, distribuert og koordinert ledelse av den skolebaserte kompetanseutviklinga og etablering av forutsigbare, men fleksible rammer og strukturer. Skoleledelsen har, i samarbeid med lærerutdannerne, utviklet strukturer for koordinerte lærings- og utviklingsprosesser som vil ha overføringsverdi til senere utviklingsprosjekt. Gjennom forsknings- og kunnskapsbasert prosess-støtte og metakommunikasjon har lærerutdannerne bidratt til utvikling av lokal kompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Postholm, 2018). Praktikernes elevkunnskap, læreplankunnskap, profesjonsspråk og kunnskap knyttet til kollektive utforskende læringsprosesser, skoleutvikling og organisatorisk læring er styrket. Lederne har erfart betydningen av å gi tilpasset støtte og stimuli til lærerne i utviklingsprosessene, og de har sett verdien av å bringe spirer til utvikling fra team til organisasjonsnivå. Vi finner at det er utviklet lærings- og

utviklingskompetanse i organisasjonen (Klev & Levin, 2009), lærernes profesjonsfellesskap er styrket, og både lærere og ledere er rustet for deltakelse i prosesser der profesjonalisering innenfra komplementer myndighetenes utviklingsstrategier utenfra (Dahl, 2016).

Konkluderende refleksjoner

Profesjonalisering innenfra fordrer praktikere som gjennom kollektive prosesser forvalter normer og standarder, bygger kunnskap og kompetanse og driver aktiv skoleutvikling. Studien som her er presentert, gir kunnskap om hvordan forskende og prosessorienterte lærerutdannere kan være støttespillere og pådrivere i en skoles etablering av profesjonelle læringsfellesskap og implementering av kollektive og utforskende lærings- og utviklingsprosesser. Ved Sjøsiden barneskole har skolens lærere og ledere vært utviklingsarbeidets eiere og beslutningstakere. Studien viser lærerutdannere som har stimulert praktikernes ni utviklingsaksjoner gjennom emosjonell støtte, organisatorisk støtte og prosess-støtte. Deres emosjonelle støtte har vært rettet mot å styrke praktikernes tillit til egen kunnskap og utviklingskompetanse, å støtte utviklingen av et kollektivt utforskende læringsmiljø og å motivere praktikerne til profesjonell ansvarlighet, praksisutvikling og kunnskapsbygging. Innenfor organisatorisk støtte har lærerutdannerne initiert og samarbeidet med skoleledelsen om etablering av forutsigbare, men fleksible strukturer og ledelse av helhetlig skolebasert kompetanseutvikling gjennom distribuert og koordinert ledelse. Kategorien «Prosess-støtte» viser forskende og prosessorienterte lærerutdannere som gjennom introduksjon av LS og andre prosessverktøy, og gjennom å sammenholde intern kunnskap med mirrordata og ekstern kunnskap, har styrket de kollektive lærings- og utviklingsprosessene i prosjektet og bidratt til utvikling av kollektive FoU-ferdigheter ved skolen.

Skolebasert kompetanseutvikling og utviklingsmetoder der lærere er forskende i egen praksis, representerer en ny lærerutdanningsvei og en dreining fra resept- og svarkultur til en spørre- og undringskultur (Tiller & Brekke, 2013). Definerer vi kultur som en gruppes handlinger og de overbevisningene de knytter til sine handlinger (Wolcott, 2008), finner vi

at en kulturendring fordrer både praksisendring og nytenkning. Studien viser at det i løpet av de ni LS-sløyfene har foregått mange prosesser som kan betegnes som praksisendring, nytenking, utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og spirer til kulturendring og profesjonalisering innenfra. Studien gir imidlertid ikke grunnlag for å hevde at disse prosessene er konsolidert og etablert som ny kollektiv aktivitet (Engeström, 1987) i organisasjonen. Lærerutsagn som «LS har vært litt 'pes', men vi tenker annerledes nå, stiller andre spørsmål» indikerer dog at en spørre- og undringskultur er i framvekst. Både tenkning og samarbeidspraksis er endret.

FoU-prosjektet har, foruten å styrke den skolebaserte kompetanseutviklinga, styrket lærerutdannernes FoU-kompetanse og bidratt til kollektiv læring og kompetansebygging mellom praktikere og lærerutdannere. Vi finner i skolebasert kompetanseutvikling mange arenaer der forskende lærerutdannere kan delta, ikke bare for å stimulere praktikernes lærings- og utviklingsprosesser, men også for å bidra til samskapt læring der ny kunnskap genereres i samspill mellom det interne, praksisorienterte perspektivet og det eksterne, vitenskapelige perspektivet (Elden & Levin, 1991). Slike prosesser fremmer læring hos alle deltakere, også lærerutdannerne.

Referanser

Aspfors, J., Pörn, M., Forsman, L., Salo, P. & Karlberg-Granlund, G. (2015). The researcher as a negotiator – exploring collaborative professional development projects with teachers. *Education Inquiry*, *6*(4), 401–416. https://doi.org/10.3402/edui.v6.27045

Cole, M. & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. I J. Valsiner & A. Rosa (Red.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (s. 484–507). New York: Cambridge University Press.

Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234

Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, *34*, 107–121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006

Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (Red.), *SAGE focus editions: Participatory action research* (s. 127–142). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412985383

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Engeström, Y. & Engeström, R. (1986). Developmental work research: The approach and the application of cleaning work. *Nordisk Pedagogik*, *6*, 2–15.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, *5*(1), 1–24. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002

Forsman L., Karlberg-Granlund G., Pörn M., Salo P. & Aspfors J. (2014). From transmission to site-based professional development. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (Pedagogy, education and praxis) (s. 113–132). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3_7

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.utg.). London: Routledge.

Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, *62*(1), 76–92. https://doi.org/10.1177/0022487110382917

Huzzard, T., Ahlberg, B. M. & Ekman, M. (2010). Constructing interorganizational collaboration: The action researcher as boundary subject. *Action Research*, *8*(3), 293–314. https://doi.org/10.1177/1476750309335206

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nett_11.10.pdf

Kvam, E. (2018). *Læreres kollegasamtaler: Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.

Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I A. Lund, R. Jakhelln & U. Rindal (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–36). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med!* (s. 12–33). Oslo: Damm.

Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education, 39*(4), 452–470. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717

Postholm, M. B. (2018). Case A. I M. B. Postholm (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. (s. 99–162). Bergen: Fagbokforlet.

Postholm, M. B. (2019). The teacher educator's role as enacted and experienced in school-based development. *Teachers and Teaching, 25*(3), 320–333. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587403

Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Skrøvset, S. (2013). The researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research, 21*(4), 506–518. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.833798

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.

Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: The problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-Service Education*, *32*(4), 497–509. https://doi.org/10.1080/13674580601024457

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *36*(1), 3–34, https://doi.org/10.1080/0022027032000106726

Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten på et aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskriftet FoU i praksis, 1*, 25–43.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utgave). Thousand Oaks, CA: Sage.

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga.* Oslo: Abstrakt forlag.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. & Brekke, M. (2013). Læreren som forsker og den nye utdanningsveien. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker* (s. 277–284). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Hentet fra https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/

Vasseljen, N. A. (2020). Cultural-historical activity theory framing and guiding professional learning in school-based development. I M. B. Postholm & F. Vennebo (Red.), *Applying cultural historical activity theory in educational settings* (s. 126–144). Abingdon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429316838

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wolcott, H. (2008). *Ethnography – a way of seeing* (2. utg.). Lanham: AltaMira Press.

KAPITTEL 20

Yrkesrettet aksjonsforskning der arbeids-/produksjonsprosesser er omdreiningspunktet for undervisning og opplæring

Arne Ronny Sannerud
OsloMet – storbyuniversitet

Abstract: This article is about capacity building within vocational pedagogy and action research conducted in Uganda. The R&D work had two research questions; the first one concerns companies' expectations of educational institutions, the second is about how the educational institutions can meet these expectations. Because there was a desire for development, it became natural for the project to be carried out as an action research project where, among other things, it introduced and developed specific tools aimed for research within vocational education and training. The article has a vocational pedagogical/vocational didactic focus where work processes are the starting point for vocational education and training. The article's contribution to the vocational pedagogical field documents Ugandan work life's strong need for closer collaboration between companies and education, and that educational institutions must be action-oriented. The second result is the further development of known tools and combinations of these for use in the implementation of vocational pedagogy and action research projects.

Keywords: action research, vocational education and training, vocational pedagogy, capacity building, power

Sitering av denne artikkelen: Sannerud, A. R. (2020). Yrkesrettet aksjonsforskning der arbeids-/produksjonsprosesser er omdreiningspunktet for undervisning og opplæring. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 20, s. 541–572). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch20

Innledning

Hensikten med FoU-arbeidet som dokumenteres i denne artikkelen, var å bygge kapasitet blant det akademiske personale ved Kyambogo University. Temaet er yrkespedagogisk FoU-arbeid forankret i arbeidslivets behov. Tilnærmingen har vært instrumentell med vekt på å introdusere og utvikle forskningsmetoder/verktøy som kan bidra til en yrkesrettet aksjonsforskning knyttet til utvikling av et masterprogram i yrkespedagogikk. Selv om tilnærmingen var instrumentell, hadde prosjektet likevel deltakerinvolverende og demokratiske ambisjoner.

FoU-arbeidet har et yrkesdidaktisk utgangspunkt, der forskningsarbeidet har hatt som mål å utvikle og teste ut forskningsverktøy som på lengre sikt kunne bidra til en forbedring av yrkesutdanningen i Uganda.

Fordi utviklingen og utprøvingen av «nye» metoder var målet i dette FoU-arbeidet, rettes oppmerksomhet i liten grad mot forskerrollen og deltakernes opplevelser i prosessene. Likevel gjøres det noen nødvendige refleksjoner over min rolle som forsker, spesielt knyttet til makt og innflytelse.

Yrkesutdanning har blitt et sentralt tema i den globale økonomien og i den sosiale utviklingen. I 2002 møttes de europeiske ministrene for utdanning og EU-kommisjonen, der de var enige om å styrke europeisk samarbeid innen yrkesopplæring (European Commission, 2002).

I 2012 publiserte Europakommisjonen arbeidsdokumentet: «Yrkesopplæring for bedre ferdigheter, vekst og jobb. Rethinking Education: Investering i kompetanse for bedre sosioøkonomiske resultater» (European Commission, 2012). I dette dokumentet uttryktes det at yrkesutdanning er motoren for innovasjon og vekst. Det å utnytte yrkesutdanningens potensial for sosioøkonomisk utvikling og vekst er ikke unikt for Europa, men er en global trend.

I 2012 arrangerte UNEVOC en konferanse om yrkesutdanning, der det var bred enighet om at yrkeskompetanse vil være avgjørende i fremtiden, og viktigheten av et sterkt samarbeid mellom arbeidsliv og utdanningsinstitusjoner (UNEVOC, 2012). UNEVOC Bonn Declaration sier følgende: «If education is the key to any successful development strategy, TVET is the master key that can alleviate poverty, improve the quality of life for all and help achieve sustainable development" (UNEVOC, 2012). World for Education Forum – Framework for Action Education 2030 – «Mot

en inkluderende og likeverdig utdanning og livslang læring for alle» uttrykte eksplisitt behov for kvalitativt god yrkesopplæring» (World for Education Forum, 2015, s. 8).

Blant annet med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor, har det i løpet av det siste tiåret vært en økende interesse for forskning på yrker og yrkesutdanning både i Europa og i Afrika (McGrath, 2012; McGrath & Powell, 2016; Arinaitwe & Sannerud, 2019; Sannerud, 2019).

Yrkespedagogikken internasjonalt

Ettersom prosjektet handlet om yrkespedagogikk og at masterprogrammet heter «Master of Vocational Pedagogy», kan det være hensiktsmessig å klargjøre den internasjonale forståelsen av begrepet yrkespedagogikk. Gjennomgangen nedenfor tematiserer ulike aspekter av begrepet og er hovedsakelig basert på en rapport fra den virtuelle konferansen: «Vocational pedagogy – What it is, why it matters and how to put in into practice», organisert av UNEVOC mai 2014. Omtrent 200 deltakere fra 65 forskjellige land og fra forskjellige regioner deltok på internettkonferansen.

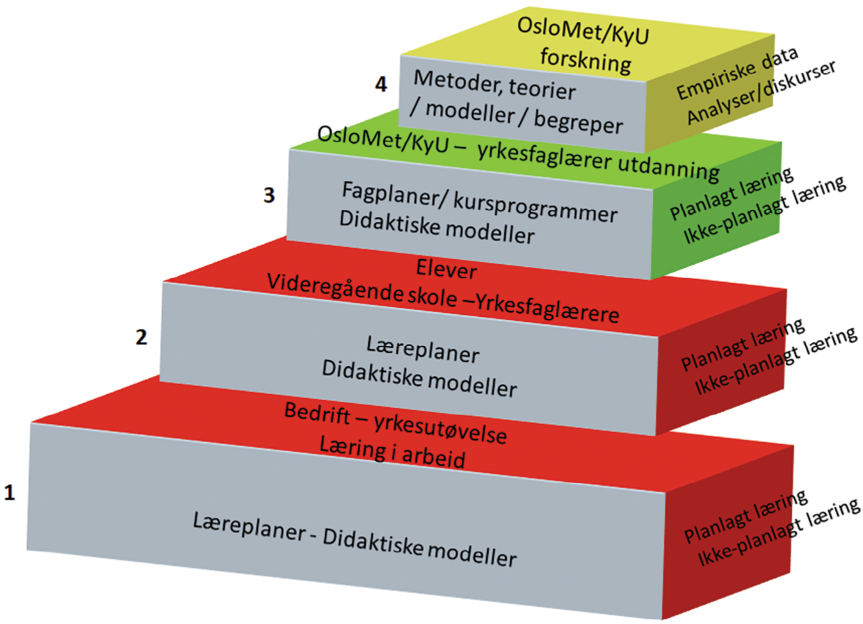
Målet med konferansen var å diskutere begrepet yrkespedagogikk – hva det er, hvorfor det er viktig, og hvordan lærere kan sette yrkespedagogikken ut i praksis. Resultatene fra konferansen var relativt klare: Til tross for ulike kontekster og kulturer var det en bemerkelsesverdig konsistens i synspunktene på hva begrepet yrkespedagogikk innebærer. Yrkespedagogikk er ikke et «vanlig» begrep, men snarere et begrep som brukes av de som arbeider innenfor fag- og yrkesopplæring. Et mer vanlig begrep er yrkesutdanning/yrkesopplæring som VET, TVET og BTVET. Det siste, BTVET, er et begrep som brukes i dokumentet Skilling Uganda – BTVET Strategic Plan 2012/3-2021/2 (2012).

VET, TVET og BTVET er begreper som står for yrkesopplæring innenfor ulike systemer i forskjellige land. Det er i flere land et samspill mellom arbeidsliv og utdanningssystem. Basert på utlegningen ovenfor kan det være grunn til å hevde at yrkesopplæring i «vestlige» land nødvendigvis ikke er så forskjellig fra yrkesopplæringen som praktiseres i for eksempel Uganda. Oppsummert er yrkespedagogikken et kunnskaps- og virksomhetsområde rettet mot læring av yrker i skole og bedrift.

Det yrkespedagogiske feltet – fag og yrkesopplæring

Nedenfor presenterer jeg min forståelse av yrkesfaglig arbeid, opplæring og forskning som er innrammingen for denne artikkelen. Jeg definerer fire områder (figur 1):

1. Bedriften der yrkesfaglig arbeid og yrkesfaglig læring foregår. Planlagt læring og ikke-planlagt læring (utgangspunktet for yrkesfaglig opplæring).
2. Den videregående skole. Opplæring i henhold til læreplanen finner sted. Læringsutbytte skal være i samsvar med læreplaner og behovene i arbeidslivet.
3. Institusjonene for yrkesfaglærerutdanning. Læringsutbytte skal være i samsvar med fagplaner og den kompetanse som yrkesfaglærere trenger i arbeidet i videregående skole, både pedagogisk og yrkesfaglig.
4. Institusjoner/universiteter som utdanner yrkesfaglærere, som også har forskning i fokus. Institusjonene bør rette oppmerksomhet mot alle de tre andre områdene, og gjennomføre forskning innenfor de tre områdene.



Figur 1 Det yrkespedagogiske feltet

Det yrkespedagogiske feltet kan oppsummeres som en kinesisk eske der de fire områdene definerer feltet. Figuren må ikke forstås som et hierarki med universitetet på toppen.

Den ugandiske casen – FoU-arbeidets kontekst

I 2009 ble Kyambogo University (Uganda), Upper Nile University (Sudan) og OsloMet – storbyuniversitetet (Norge) enige om å utvikle et mastergradstudium i yrkespedagogikk under NOMA-programmet finansiert av Norad. Målet med dette prosjektet var å utvikle kunnskapen om yrkesutdanning og bygge kapasitet innen forskning og utviklingsarbeid. OsloMet og KyU hadde ansvaret for å gjennomføre programmet, med et vesentlig faglig bidrag fra OsloMet. Programmet førte til at 52 studenter fra Sudan og Uganda gjennomførte studiet, og til en betydelig kapasitetsbygging blant det akademiske personalet. De fleste masteroppgavene dokumenterer mangelfull opplæring, og mangel på verktøy og materialer ved yrkesutdanningsinstitusjonene. Det betyr at masteroppgavene i store trekk bar preg av elendighetsbeskrivelser av en yrkesopplæring som i liten grad fungerer tilfredsstillende. Kato og Nsibambi (2014, 2017) analyserte 15 masteroppgaver utført av studenter fra Sør-Sudan og Uganda, som bekrefter nettopp dette. Sitatet nedenfor er hentet fra en av masteroppgavene som understreker problemet:

> The findings indicated that the institutions operate in isolation from the world of work and are not well equipped. Thus the training in the institutions is theoretical with negligible hands-on learning. Besides, the curriculum used is outdated and does not adequately match the labor market requirements of an electrician of the day. (Kato & Nsibambi, 2014 s. 13)

Basert på et praktisk og akademisk fundament bygd gjennom NOMA-programmet var KyU interessert i en videreutvikling av FoU-arbeidet. Mot slutten av NOMA-programmet oppsto en «ny tenkning» tematisert som handlings- og fremtidsorientert forbedringsarbeid.

Samtidig ble to viktige dokumenter publisert av ugandiske myndigheter, Skilling Uganda og Uganda Vision 2040. På samme tid står Uganda

overfor et behov for kompetanse for fremtidig oljefeltutbygging. Den strategiske planen med tittelen Skilling Uganda (2012) indikerer et paradigmeskift for kompetanseutvikling i Uganda (Ministry of Education & Sports, 2012). Hovedmålet er å skape ferdigheter og kompetanser som er relevante for arbeidsmarkedet, og som skal føre til økt sysselsetting, produktivitet og vekst. Uganda Vision 2040 er et dokument som uttrykker ugandisk fremtid. I forordet er følgende formulert: «A Transformed Ugandan Society from a Pleasant to a Modern and Prosperous Country within 30 years» (Republic of Uganda Vision 2040, s. 3) Dette betyr at det ønskes en sosioøkonomisk utvikling som styrker mulighetene for å bli et moderne samfunn.

Rapporten fra CNOOC, Total & Tullow om olje- og gassproduksjon i Uganda uttrykker et behov for flere tusen personer med yrkeskompetanse innen oljeindustrien som er under utvikling (CNOOC, Total & Tullow, 2014). Dette betyr kompetanse i henhold til internasjonale standarder for bygging og drift av olje- og gassinstallasjoner. Yrkesutdanningssystemet (minst en håndfull yrkesfaglige skoler) i Uganda bør kunne utdanne unge og voksne til et nivå som gir muligheter for spesialisering i oljeindustrien.

I 2013 lanserte Norad Norhed-programmet, som ga muligheter for finansiering av en videreutvikling av masterprogrammet i yrkespedagogikk. Med bakgrunn i erfaringer fra NOMA-programmet og Kato og Nsibambis oppsummering av masteroppgaver produsert under NOMA-programmet (Kato & Nsibambi 2014) ble det besluttet å søke midler fra Norhed-programmet med tittelen «Master in Vocational Pedagogy» med følgende intensjoner formulert i prosjektbeskrivelsen: «Langsiktig, økte muligheter for bærekraftig arbeid for ungdom og voksne, og redusere gapet mellom yrkesutdanningen og arbeidslivets kompetansekrav». Det innebærer tilstrekkelig kapasitet blant ansatte ved KyU, et nært samarbeid mellom KyU, yrkesutdanningsinstitusjoner og arbeidslivet. Det synes å være et stort behov for en handlings- og utviklingsorientert FoU-tilnærming i den hensikt å forbedre yrkesutdanningen i Uganda. I dette perspektivet vil et nytt handlingsorientert masterstudium i yrkespedagogikk være sentralt.

I dokumentene som nevnes ovenfor, uttrykker ugandiske myndigheter et behov for yrkeskvalifikasjoner, og en kommende oljeindustri et behov for spesifikke faglige kvalifikasjoner. Et antall masteroppgaver i yrkespedagogikk beskriver et behov for relevant opplæring og samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv (Kato & Nsibambi, 2014, 2017).

Høsten 2013, i forkant av prosjektstart, ble det gjennomført flere interne og eksterne workshoper i den hensikt å sikre forankring av prosjektet både internt og eksternt. Søknaden om finansiering ble innvilget, og prosjektet startet opp januar 2014 med interne faglige workshoper. Samtidig ble det gjennomført noen eksterne workshoper og møter med yrkesutdanningsinstitusjoner og arbeidslivsorganisasjoner der hensikten var å forankre prosjektet og masterstudiet hos eksterne interessenter.

Problemstillinger

Kvaliteten og relevansen i yrkesutdanningen i Uganda er ikke tilfredsstillende. Det er lite samarbeid mellom yrkesutdanningsinstitusjoner, bedrifter og høyere utdanning. Forskningen er for det meste undersøkelser som avdekker «elendighet», med oppsummeringer og anbefalinger om hva som bør gjøres. Ut fra denne situasjonen ble det diskutert muligheter for en handlingsorientert tilnærming med «praktiske metoder» som kunne hjelpe med kvalitetsutvikling i den ugandiske yrkesutdanningen. Samtidig var det et behov for å beholde en tilnærming som sikret et forskningsbasert FoU-arbeid. Et sentralt spørsmål ble dermed: Hvordan utvikle en aksjonsforskningstilnærming som spesifikt retter seg mot forbedring av yrkesutdanningen i Uganda? Under denne problemstillingen kan det presiseres to forskningsspørsmål:

1) **Hva mener arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner og utdanningsmyndigheter er nødvendige tiltak for å forbedre yrkesutdanningen i Uganda?**

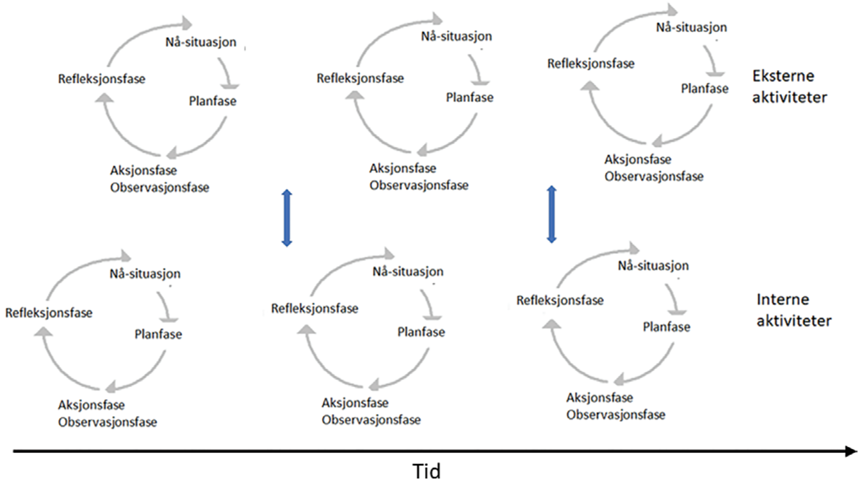
Det første forskningsspørsmålet er knyttet til det som presenteres nedenfor under overskriften: «Hva sier de eksterne interessentene?» Selv om disse aktivitetene startet i forkant av Norhed-prosjektet, ble det etter hvert parallelle aktiviteter (figur 2).

2) **Hvilke praktiske og handlingsorienterte forskningstilnærminger kan være et bidrag for å tilfredsstille arbeidslivet– og myndighetenes forventninger til samarbeid og kvalitetsutvikling i yrkesutdanningen i Uganda?**

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til det som defineres som interne aktiviteter organisert og gjennomført av KyU og OsloMet, der OsloMet hadde en rolle som bidragsyter knyttet til kapasitetsbygging innenfor aksjonsforskning.

Forskningsdesign – metodologi

Forskningsdesignet var handlingsorientert og ble bestemt i samarbeid med deltakerne i prosjektet. Målet var å utvikle et konsept som kunne benyttes i forbedringsarbeid i yrkesutdanningen. Det ble gjennomført aksjoner og innsamling av empiri både internt på KyU og eksternt, blant andre fra Directorate for Industrial Training, Federation of Ugandan Enterprises, Uganda Small Scale Industries, Uganda National Association of Building, Civil Engineers and Contractors. Forankring av det nye masterprogrammet var avgjørende, derfor ble det gjennomført individuelle møter, frokostmøter og workshoper/seminarer der myndigheter, bedrifter og arbeidslivsorganisasjoner var invitert. De eksterne og interne aktivitetene foregikk nokså parallelt, der de interne aktivitetene kunne ha innvirkning på de eksterne, og omvendt (figur 2).



Figur 2 Parallelle aktiviteter i FoU-arbeidet

Fordi det var viktig å sikre eierskap og involvering hos det akademiske personalet der KyU og OsloMet skulle utvikle noe sammen, var det enighet om at den første workshopen skulle gjennomføres som et fremtidsverksted (Jungk & Müellert, 1989), og ble ledet av meg. Ettersom jeg som forsker er opptatt av demokratiske prosesser, myndiggjøring og transparens, ble fremtidsverksted introdusert. Nedenfor presenteres fremtidsverkstedet som arbeidsform og det teoretiske fundamentet som arbeidsformen hviler på.

Både de eksterne og interne aktivitetene kan betraktes som «små» aksjoner der faglig utvikling ble drevet fremover av deltakerne i vekselvirkning med de eksterne og interne aktivitetene.

Empiri, analyser, validitet og etiske betraktninger

I dette avsnittet presenteres hva det empiriske materiale består av, hvordan det blir analysert, validitet og hvilke etiske overveielser jeg har gjort som forsker.

Empiri og analyser

Det empiriske materialet består av forskjellige notater og referater som «naturlig» ble til i gjennomføringen av prosjektet. Det empiriske materialet er relatert til både eksterne og interne aktiviteter. Eksterne aktiviteter er: notater og referater fra møter med representanter fra arbeidslivet og referater og notater fra symposiene. Det empiriske materialet relatert til de interne aktivitetene er basert på følgende: referater, notater, tilbakemeldinger og deltakerevaluering av workshoper der de faglige diskusjonene om hvordan forskningen kunne bidra til forbedring av yrkesopplæringen fant sted. Analysen av det empiriske materialet, både fra eksterne og interne aktiviteter, ble ledet av meg som «ekstern» forsker i samarbeid med deltakerne i prosjektet. Analysene ble gjort i fellesskap i «forskningsverksteder» der det empiriske materialet systematisk ble bearbeidet med en intensjon om å danne et grunnlag for å utarbeide metoder og verktøy som kunne være relevante for aksjonsforskning som spesifikt rettes inn mot yrkesutdanningsfeltet (tabell 1). Analysene er inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) meningsfortetting i fem trinn.

Tabell 1 Tolkningskontekster og valideringsfellesskaper (Kvale & Brinkmann, 2015)

Tolkningskontekster	Valideringsfellesskap	Valideringsform
«Informantenes» muligheter til å gi respons/kommentarer til referater og notater fra aktiviteter	Deltakerne i eksterne og interne aktiviteter	Deltakervalidering
Forståelse av det empiriske materialet i lys av offentlige dokumenter og utvikling av konsepter for forbedringsarbeid (yrkesrettet aksjonsforskning)	Forskningsfellesskapet ved KyU (det akademiske personalet)	Forskervalidering

Validering var en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. Selv om prosjektet ikke er en undersøkelse der det empiriske materiale er basert på intervjuer, kan likevel Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier i valideringen være en norm.

1) Tematisering. Forankring internt ved KyU, i arbeidsliv og i offentlige dokumenter avdekker et tydelig behov for forbedringsarbeid innenfor yrkesopplæring (FoU- arbeidets gyldighet).
2) Planlegging. Forskningsdesignet har til hensikt å produsere kunnskap og handlinger som skal bidra til ønsket utvikling både for individ og samfunn.
3) Informanter og deltakere i prosjektet er etter alt å dømme troverdige (intern validitet) og har kunnskap om temaet (Heldbjerg, 1997).
4) Alt empirisk materiale er i form av tekst i skrevne referater og notater.
5) Analysen er gjennomført i fellesskap i ulike workshoper.
6) Validering. Alt empirisk materiale har vært tilgjengelig både for interne og eksterne deltakere for gjennomlesning og tilbakemeldinger. Interne og eksterne deltakere har samarbeidet om planlegging og gjennomføring av aktiviteter.
7) Rapportering. Det er har vært et mål å være mest mulig transparent. Det vil si at alle dokumenter som gjelder prosjektet, ble gjort tilgjengelige for deltakerne.

Gjennom disse stadiene har det i stor grad vært mulig å sikre en viss validitet. Jeg viser også til mine etiske refleksjoner nedenfor, som kan knyttes til hvert av de syv stadiene. Det kan også hevdes at FoU-arbeidets

resultater er overførbare (ekstern validitet) til lignende behov/situasjoner for yrkesrettet aksjonsforskning (Heldbjerg, 1997).

Etiske betraktninger

Når en som forsker arbeider i prosjekter hvor en representerer donor (finansieringen), er det viktig å være klar over hva dette kan bety for makt og posisjon. At jeg er norsk/europeisk og representerer en forskningstradisjon som er ukjent for deltakerne, kan også ha en betydning for maktforholdene. Prosjektet ble gjennomført både i utdanningsfeltet og arbeidslivsfeltet, der jeg som forsker og agent med min habitus ofte opptrådde på vegne av, og i samarbeid med, min oppdragsgiver (Norad).

Rollen som forsker på den ene siden og innovatør på den andre siden er ikke uproblematisk. Min habitus, som blant annet består av verdier, holdninger og kompetanse, vil pregemeg som forsker og innovatør på ulike måter[1]. Til å reflektere over og diskutere makt og posisjoner kan Bourdieu bidra til å begrepsfeste disse fenomenene. Mine refleksjoner her er ikke uttømmende eller dype, men snarere en oppfordring om at forskerens bias bør være en sentral diskusjon i alle aksjonsforskningsprosjekter. Med noen «tydelige» begreper som kan belyse fenomenene, bør spesielt validiteten i denne type forskning kunne styrkes.

I det videre brukes Bourdieus (1977) termer[2] som en ramme for de etiske betraktningene. Prosjektet ble gjennomført i et *felt,* altså i utdanningssystemet, som igjen består av *delfelter.* I dette tilfellet blir *delfeltet* yrkesutdanningsfeltet i Uganda. I yrkesutdanningsfeltet (*delfeltet*) opererer blant andre yrkesfaglærere og allmennfaglærere som driver opplæring til yrker, som i Bourdieus termer blir betegnet som *agenter.*

---

1 Forskersubjektiviteten knytter jeg først og fremst til tolkning og analyse av det empiriske materialet. Min subjektivitet utviklet i hverdagsliv, arbeidsliv og utdanning er uløselig knyttet til hvordan jeg tolker det empiriske materialet, og til hvilke vinklinger og perspektiver jeg velger i fremstillingen (Sannerud, 2005). Håkan Törnebohm (1986) opererer med begrepet forskerparadigme, som han betrakter som en struktur i en persons private verden som omfatter interesse, kompetanse, verdensbilde og vitenskapssyn som jeg mener både eksplisitt og implisitt skinner gjennom i mitt forskningsarbeid. Disse fire elementene kan benyttes som en sammenfatning av min forskerposisjon og min forskersubjektivitet. Slik jeg forstår Törnebohm (1986), er ikke disse fire elementene en tilstand, men snarere dynamiske egenskaper, der samspillet mellom dem endrer seg gjennom forskningsarbeidet.

2 For at det ikke skal være nødvendig å henvise hele veien, skrives Bourdieus begreper i kursiv.

Hvis en fortsatt forholder seg til *delfeltet* yrkesutdanning i Uganda, så er yrkesutdanningsinstitusjonene *institusjoner* som tilbyr yrkesutdanning til ungdom. Innenfor dette delfeltet operer *agenter* med sin særegne *habitus*. Betegnelsen *agent* brukes om personer som har interesser innenfor et felt, som for eksempel yrkesfaglærere som deltar i sosiale praksiser innenfor *delfeltet* yrkesutdanning. Lærerne har ifølge Bourdieu en *habitus* som defineres som: et system av disposisjoner som «tillater mennesker å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden» (Tarrou Høstmark, 1995, s. 69)[3]. Habitus kan dermed forstås som en persons væremåte med bakgrunn i hans/hennes erfaringer og livshistorie.

Fordi dette prosjektet ble gjennomført i utdanningsfeltet, kan også Bourdieus teorier om *undervisningssystemet* være sentrale i diskusjonen, ikke minst i forhold til forskerens posisjon og status. I dette prosjektet, der jeg som forsker representerer donorlandets myndigheter, vil forholdene ligge godt til rette for å utøve *symbolsk vold* ut fra den makt det kan ligge i å bestemme over de økonomiske ressursene og de sanksjonsmuligheten dette gir. Den handlingsrettede tilnærmingen som betyr at jeg som forsker, i tillegg til å opparbeide empirisk materiale i feltet, også er innovatør, og dermed utfører *pedagogiske handlinger* som skjer med *pedagogisk autoritet* gjennom *pedagogisk arbeid*.

Kulturbegrepet har en særlig plass i pedagogiske handlinger og pedagogisk arbeid. Bourdieus tese 1: «Enhver pedagogisk handling er objektivt sett en symbolsk vold fordi den påfører en kulturell vilkårlighet ved hjelp av vilkårlig makt» (Høstmark Tarrou, 1995, s. 77) [4]. I denne setningen er det tre «nye» begreper som kan være aktuelle i diskusjonen. Det første dreier seg om påføring av kulturell vilkårlighet som kan knyttes til OsloMet og den yrkespedagogiske kulturen som råder der, men også til min egen kulturelle bakgrunn gjennom for eksempel oppvekst, utdanning og arbeid i ulike miljøer. Vilkårligheten (tilfeldigheten) i at jeg som forsker er født der jeg er født, min utdanning og praksis som håndverker og ingeniør, og vilkårlige valg som er gjort opp gjennom årene, trekkes med og

3 Tarrou Høstmark viser til Broady, 1990, s. 228, i sin Dr.philos.-avhandling *Komparativ analyse av to fagkulturer* (1995), Universitet i Trondheim.

4 Høstmark Tarrou, 1995, s. 77. Dr.philos.-avhandling. *Komparativ analyser av to fagkulturer*. Universitet i Trondheim.

påføres de som blir utsatt for mine pedagogiske handlinger. Det kan være makten som jeg har blitt gitt som forsker gjennom en tildelt posisjon fra oppdragsgiver, som for eksempel det å være prosjektleder (formell posisjon), mens en annen form for makt er den en naturlig kan ha i form av faglig autoritet – faglig dyktighet.

Aktiviteter og resultater av aktiviteter

I dette avsnittet presenteres det empiriske materialet i kondensert form krydret med noen få sitater som understreker budskapet i materialet. Først presenteres resultatene fra de eksterne aktivitetene, så de interne faglige aktivitetene. Forskningsspørsmål 1:

1) **Hva mener arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner og utdanningsmyndigheter er nødvendige tiltak for å forbedre yrkesutdanningen i Uganda?**

Hva sier de eksterne interessentene?

Aktivitetene som presenteres nedenfor, er alle gjennomført med initiativ fra det akademiske personalet som deltok i prosjektet, der ideer og forslag ble drøftet internt før gjennomføring. Det var et tydelig engasjement blant interessentene sett i lys av både antall deltakere i møter, workshoper og symposier, og innholdsmessige bidrag. Nedenfor presenteres empiri fra seks konkrete aktiviteter, to frokostmøter, et oppfølgingsmøte, et antall møter med interessenter og to symposier. I alle disse aktivitetene deltok det representanter både fra utdanning og næringsliv. Funnene som presenteres nedenfor, er resultater av analyser av notater og referater fra møter og symposier, og representerer interessentenes egne oppfatninger.

Frokostmøtene

Temaet i det første frokostmøte var «Linking Vocational Education and Training/research to the world of work – The Ugandan perspective» (januar 2013). Det deltok tjueto personer, ni fra industrien, én fra myndighetene og tolv fra KyU. Deltakerne uttrykte en tydelig forventning om et samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv, samtidig som det ble uttrykt

et behov for at KyU må bli mer handlingsorientert og «hands-on». Som et resultat av et organisert gruppearbeid knyttet til frokostmøtets tema kan følgende oppsummeres:

- KyU bør samarbeide med noen få bransjer og starte et pilotprosjekt med arbeidsplassbasert forskning.
- KyU bør opprette «kompetansesentere» for spesifikke bransjer, og etablere Action Research Center basert på industrielle behov.
- KyU bør behovsdrevne læreplaner der arbeidslivet har innflytelse gjennom å delta.

Direktøren i Federation of Ugandan Enterprises (FUE) uttrykte følgende i møte: «We are aware of the shortfalls within our education system but we lack action and so it is every person's time to act and stop talking. We need to walk the talk». Dette sitatet er et tydelig uttrykk for en handlingsorientert tilnærming. Det er et behov for handling.

Det andre frokostmøtet ble et oppfølgingsmøte (juli 2013), der resultatene fra det første frokostmøtet ble diskutert og at dette måtte følges opp. Som et tiltak basert på uttalelsen fra direktøren ved FUE: «We need to walk the talk», ble det satt ned en gruppe som skulle arbeide videre med å utvikle samarbeide, blant annet om kulepunktene nevnt ovenfor.

Møter med interessenter

Etter disse to frokostmøtene arrangerte KyU en rekke møter med interessenter, både utdanningsinstitusjoner og private organisasjoner, som The Directorate for Industrial Training, Federation of Ugandan Enterprises, Uganda Small Scale Industries, Uganda National Association of Building og Civil Engineers and Contractors. Temaene i møtene var hvordan man gjennom samarbeid kan oppnå en forbedret utdanning. Sammendraget/resultatene var et tydelig ønske om en sterkere praktisk opplæring, både innen yrkesutdanning og i høyere utdanning. De ønsket handling for å forbedre yrkesopplæringens relevans knyttet til kompetansebehovene i bedriftene. Det fordrer et utstrakt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og bedrifter.

To symposier

Det første symposiet (september 2015) hadde ca. 35 deltakere med en miks av representanter fra arbeidsliv og utdanning. Symposiet ble arrangert av KyU og OsloMet.

Symposiet hadde få innspill fra arbeidsmarkedet i form av plenum-presentasjoner, men beskjeden til utdanningsintuisjoner var likevel tydelige: Samarbeidet mellom utdanning og arbeidsliv må styrkes både innen yrkesutdanning og høyere utdanning. Opplæringen som foregår på skolene, må være i tråd med arbeidsmarkedets behov. Uten å være spesifikke uttrykte representantene fra arbeidslivet et stort behov for et bærekraftig partnerskap mellom utdanning og arbeidsliv.

Det andre symposiet (juni 2016) ble arrangert av KyU i samarbeid med OsloMet, og med Nakawa Vocational Training Institute (NVTI), Uganda Investment Authority (UIA), Uganda Manufacturer Association (UMA), Uganda Small Scale Industries Association (USSIA) og Federation of Uganda Employers (FUE) som strategiske partnere. Symposiet hadde som mål å styrke samarbeidet med arbeidslivet og forbedre yrkesrettet utdanning i Uganda. Symposiet tiltrakk seg 216 deltakere fra myndigheter, privat sektor, akademia, studenter, utviklingsbyråer, sivilsamfunnsorganisasjoner, media og utstillere. Dette var et stort arrangement med tunge deltakere som var både kritiske til dagens situasjon og som leverte konstruktive innspill.

Symposiet inkluderte åtte paperpresentasjoner og deltakernes reaksjoner på de respektive presentasjoner. Sammendrag av fire relevante presentasjoner refereres nedenfor under kategoriene «utfordringer» og «veien videre». Med bakgrunn i analysene kan funnene som presenteres nedenfor, trekkes frem som spesielt interessante, og som dokumenterer interessentenes forståelse av nå-situasjonen. Selv om funnene kanskje ikke er overraskende, så er de konkrete og kan betraktes som gyldig empirisk materiale i dette forskningsarbeidet.

De fire presentasjonene representerer følgende organisasjoner:

- Uganda Small Scales Industries Association (USSIA), som opererer i 27 distrikter i Uganda, og representerer mikro-, små og mellomstore bedrifter i forskjellige bransjer

- Uganda Manufacturers Association's (UMA), som fremhevet internship-prosjektet Higher Education Science and Technology (HEST), arbeidsbasert problemløsning og læring
- Nakawa Vocational Training Institute (NVTI)
- Dr. Robert Mulebeke representerte The Industrial Training Program ved KyU

Utfordringer

Noen av utfordringene for yrkesutdanningsinstitusjonene er å drive opplæring som er i tråd med arbeidslivets kompetansebehov, og at kostnadene knyttet til opplæring er høye. Det er mangel på anerkjennelse av kompetansen til nyutdannede, og manglende kjennskap til programmer som arbeider med utvikling av kompetanse basert opplæring i bedrift.

Bedrifter mangler nødvendig kompetanse, tid, materialer og ressurser for å trene og støtte praktikanter. Bedriftene har manglende evne til å håndtere et stort antall praktikanter som er under opplæring. Privat sektor mangler tillit til opplæringsinstitusjoner. De møter høye kostnader og byråkratiske prosesser i offentlig sektor. Til slutt et sitat fra Dr. Robert Mulebeke (min oversettelse):

> Industrielle opplæringsprogrammer står overfor utfordringer som inkluderer tilpassing av sykluser ved arbeidsstedene til universitetskalenderen. Identifisering av bedrifter som er villige til å være vertskap for studenter. Studentene møter nye ukjente teknologier på arbeidsplassene. Stramme tidsfrister for studentarbeid ved universitetet og flere krav fra arbeidsplassen under praksisperioden.

Veien videre

For å styrke samarbeidet med yrkesopplæringsinstitusjoner ble det foreslått at KyU og samarbeidende yrkesutdanningsinstitusjoner skulle engasjere seg i programmer som arbeider med læring i bedrift for å utstyre sine lærere/instruktører med nye «undervisningsverktøy». Bedriftene har følgende ønsker:

- Mobilisering av ressurser for å utvide arbeidsbaserte læringsprogrammer til yrkesutdannings-institusjonene.

- Et bedre samarbeid mellom utdanningssituasjoner og bedrifter for etablere konkrete opplæringstiltak.
- Det bør inngås Memorandums of Understanding (MoUs) mellom institusjoner for yrkesutdanning (TVET) og privat sektor for å etablere et bærekraftig samarbeid.
- Minimere byråkratiet i offentlig sektor.

NVTI satte søkelys på offentlig–privat partnerskap, og at tillit er avgjørende for et bærekraftig samarbeid mellom yrkesutdanningsinstitusjoner og privat sektor. NVTI uttrykker et ønske om at:

- Bedriftene støtter de industrielle opplæringsprogrammene til opplæringsinstitusjoner.
- Bedriftene gir tilbakemeldinger om hvordan de industrielle opplæringsprogrammene fungerer i bedriften.
- Et tettere samarbeid med bedriftene og utdanningsinstusjonene i studentenes praksisperiode.
- Samarbeidsavtaler mellom opplæringsinstitusjoner og bedrifter bør inngås.

En oppsummering av utfordringene og veien videre (handlingspunktene) som ble presentert, viser at det kreves handling fra både utdannings- og arbeidslivssiden. Det er et sterkt behov for tettere samarbeid i den hensikt å utdanne TVET-kandidater med relevant kompetanse oppnådd gjennom opplæring gitt ved yrkesutdanningsinstitusjoner og arbeidsplasser. Dette er tydelige signaler om handling, for eksempel kan aksjonsforskning være en alternativ tilnærming. Dette dokumenteres blant annet i et aksjonsforskningsprosjekt i Tanzania der det ble gjennomført et lærerutdanningsprosjekt innenfor treplanting og miljø (Kalungwizi, mfl., 2017).

Faglige interne aktiviteter

I dette avsnittet presenteres de interne workshopene og aktivitetene der aksjonsforskning og analyse av arbeidsprosesser ble sentrale temaer. Forskningen skulle rettes spesifikt inn mot yrkesutøvelse og

yrkesutdanning i samarbeid med interne og eksterne interessenter. Nedenfor presenteres aktiviteter som ble gjennomført både forkant av og under Norhed-prosjektet. Det akademiske personalet ble introdusert for aksjonsforskning og analyse av arbeidsprosesser før de skulle undervise og veilede masterstudenter. Disse temaene ble fulgt opp i workshoper som ble gjennomført underveis i prosjektet. Tilnærmingen var på den ene siden instrumentell, altså «opplæring» i å anvende aksjonsforskning, fremtidsverksted og analyse av arbeidsprosesser, mens det på den andre siden var et poeng å ikke være normativ. Fordi verdier som demokrati, myndiggjøring og transparens vurderes som betydningsfulle, ble fremtidsverksted sentralt i den første workshopen. Nedenfor presenteres vesentlige utdrag av aktivitetene og innholdet i «opplæringen», og er knyttet til det andre forskningsspørsmålet:

2) **Hvilke praktiske og handlingsorienterte forskningstilnærminger kan være et bidrag for å tilfredsstille arbeidslivet – og myndighetenes forventninger til samarbeid og kvalitetsutvikling i yrkesutdanningen i Uganda?**

De interne aktivitetene startet i 2013 med planlegging og gjennomføring av det første frokostmøtet, slik det er beskrevet ovenfor. Med utgangspunkt i analyser av innholdet i dette møtet ble det gjennomført et fremtidsverksted der det akademiske personaler ved KyU deltok. Fremtidsverkstedet ble ledet av meg gjennom følgende fire faser: 1) Forberedelsesfasen, 2) Kritikkfasen (som er starten på fremtidsverkstedet), 3) Fantasifasen, der også «kritikkpunkter» vendes til å samle ideer og velge de best gjennomførbare ideene, 4) Implementeringsfasen, her blir det gjennomført det som ble besluttet i forrige fase. (Se videre utdyping nedenfor.)

Resultatene fra fremtidsverkstedet kan oppsummeres slik:

For det første, KyU har ikke tilstrekkelig samarbeid med arbeidslivet og yrkesutdanningsinstitusjoner. For det andre, yrkesutdanningsinstitusjoner gir ikke elevene opplæring i tråd med bedriftenes behov for kompetanse. For det tredje, KyU er i liten grad handlingsorienterte innenfor FoU. Resultatene fra fremtidsverkstedet kan vel neppe karakteriseres som «ny kunnskap», men de representerer deltakernes erfaringer og synspunkter, som ligger til grunn for det videre arbeid.

Ut ifra kritikkordene var det et ønske om å gjøre et endringsarbeid som kunne møte de behovene som kom til uttrykk både fra arbeidsliv og den interne oppfatningen av nå-situasjonen. I denne forbindelse lanserte jeg to verktøy som kunne anvendes: «analyse av arbeidsprosesser» og «fremtidsverksted». I tillegg lanserte jeg en ide om et handlingsorientert samarbeid med arbeidsliv og yrkesopplæringsinstitusjoner, fra en «forske på»-tradisjon til en «forske med»-tradisjon (Sannerud, 2002; Svensson, 2002).

Opplæringen i aksjonsforskning og bruk av disse verktøyene foregikk gjennom workshoper der deltakerne fikk en innføring i aksjonsforskning og i verktøyene som de testet ut i egne miniprosjekter. Erfaringene fra miniprosjektene ble delt i oppsummerende workshoper. Ut fra erfaringene og en ny nå-situasjon ble nye workshoper gjennomført med vektlegging av å videreutvikle det faglige innholdet. Eksempel på en slik prosess vises i tabell 2.

Tabell 2 Prosess input – utprøving – refleksjon og læring

Input workshop	Utprøving	Workshop – Refleksjon og læring
Workshop How to use different tools like Didactical models, Future workshop Vocational pedagogy approach	Deltakerne gjennomfører miniprosjekter	Reflection notes on vocational action research Reflect on following issues. Max. two pages. **Tools** Using "Future workshop" approach Using tools for analysis of work processes **Practical experiences** Fieldwork in schools and industries Challenges as a mentor in action research **Overall reflections on action research** What is "new"? What is the challenges? What are the capabilities of action research? **Recommendations** Action research. Do you need more knowledge on action research, in case what? Other recommendations

Fordi innholdet i workshopene kan betraktes som mer interessant enn prosessene, velger jeg å beskrive innholdet litt mer detaljert, altså forskningsverktøyene og det teoretiske fundamentet de hviler på. Grunnen til dette er at verktøyene har fått en betydelig plass i masterprogrammet i yrkespedagogikk ved KyU, og representerer et nyutviklet konsept og et resultat av forskningsarbeidet.

Behov for spesifikke verktøy

I innledende workshoper diskuterte deltakerne flere typer tilnærminger og forskningsverktøy. Deltakerne hadde erfaring med forskningsmetoder som intervjuer, observasjon og lignende, men ikke bruk av spesifikke metoder for å avdekke kompetansebehov og metoder for å drive systematisk yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fordi det var behov for en praktisk tilnærming, ble det nødvendig å introdusere verktøy som kunne være hensiktsmessige for det formålet. Verktøyene som ble introdusert, beskrives nedenfor, og det teoretiske grunnlaget belyses på neste sidene.

Hensikten med disse to verktøyene er: 1) Det akademiske personalet skal bli i stand til å bruke analytiske verktøy for å definere kompetansebehov som utgangspunkt for yrkesopplæring. 2) Det akademiske personalet skal bli i stand til drive systematisk utviklingsarbeid i samarbeid med ulike aktører basert på bred medvirkning, demokratiske prosesser og myndiggjøring.

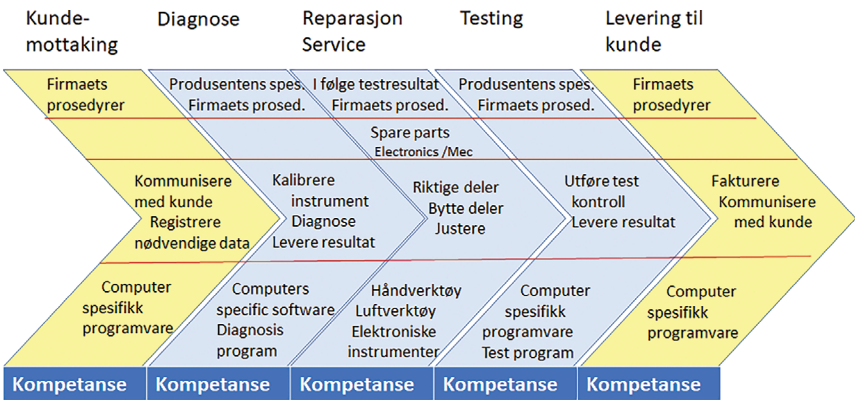
Produksjons-/arbeidsprosessanalyser

Yrkesfaglig praksis bør være utgangspunktet for all yrkesopplæring. Denne praksisen gjenspeiler både den yrkesfaglige utførelsen av arbeidet og den organisatoriske konteksten. For dette formålet kan det være behov for analytisk verktøy som gjør det mulig å beskrive innholdet i yrkesfaglig arbeid. Når analysen av arbeidsprosessen utført, vil det være mulig å definere kompetansen som kreves for å utføre arbeidet, og hvilket innhold opplæringen må ha. (Sannerud & Harlem, 2014; Gessler & Howe, 2015).

Produksjons-/arbeidsprosessene fører enten til et produkt eller en tjeneste. Kunden har ofte en forventning til et produkt eller en vare. Bedriftene har kvalitetskrav og standarder for produksjonsprosessen. I tillegg er det alltid noen lover og forskrifter fastsatt av myndighetene som må følges, for eksempel HMS. Produksjonsprosessen og produktet må være i samsvar med kvalitetskrav og standarder.

Modellen nedenfor kan tilpasses for å beskrive de fleste typer arbeidsprosesser (figur 3). Antall trinn bestemmer graden av detaljer. Det vil være en fordel å beskrive prosessen i samarbeid med en kompetent person på arbeidsplassen, en person (eller flere om nødvendig) som kan utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte. Denne personen bør også bli bedt

om å forklare de kritiske fasene i arbeidet og hva man må være oppmerksom på for å sikre at arbeidsoppgaven blir riktig utført.



Figur 3 Typisk arbeids-/produksjonsprosess i et bilverksted – et eksempel

Det er fem elementer i hvert trinn av prosessen som skal beskrives:

1. Hva er kvalitetskravene til produktet?
2. Hvilke typer materialer brukes?
3. Arbeidsprosessen. Hva blir gjort? Hvordan blir det gjort? Hvorfor gjøres det slik? Hvilken type kommunikasjon? Hvem kommuniserer med hvem?
4. Hvilken type maskiner/verktøy/utstyr?
5. Til slutt, basert på de fire elementene ovenfor: Hvilke kompetanser er nødvendig for å utføre dette arbeidet?

I tillegg til bruk av verktøyet som er beskrevet ovenfor, kan det være behov for å stille spørsmål til for eksempel arbeidsledere, opplæringsansvarlige og andre som involvert i produksjonen/arbeidet. Dette kan være nyttige informanter som kan bidra til en dypere forståelse av arbeidet som utføres (Sannerud & Harlem, 2014; Gessler & Howe, 2015).

Fremtidsverksted

Det andre «verktøyet» som ble introdusert, er fremtidsverksted, som skal kan være «motvekt» til den teknisk og instrumentelle tilnærmingen som

analyser av produksjons-/arbeidsprosesser representerer. Fremtidsverkstedet kan bidra til å sikre demokratiske og myndiggjørende verdier i FoU-arbeidet. Det er også verdt å merke seg at deltakerne ikke bare lærte om metoden, men de lærte av å bli «utsatt» for og selv trene i anvendelse av «verktøyet»[5].

Det «klassiske» fremtidsverkstedet består av fire faser:

1) Forberedelsesfasen: Organisering og forberedelse av rommet og utstyret som skal brukes, som flippover, papir, blyanter etc. Introduksjon og forklaring av metoden. Reglene og den planlagte timeplanen for verkstedet (dette skjer i samarbeid med deltakerne).
2) Kritikkfasen er starten på fremtidsverkstedet. Problemet blir undersøkt kritisk og grundig. Først utføres en visualisert brainstorming med kritisk spørsmål til det aktuelle problemet. Innsamling av punkter for kritikk. Systematisering (clustering) av ord relatert til kritikken. Kondensering og prioritering av «kritikkpunkter».
3) Fantasifasen starter med «trening» av å tenke fantasi og utopisk. Vri «kritikkpunkter» til motsatt (fra dårlig til godt). Samle ideer. Utføre en felles analyse av de gode ideene og løsningene. Utvelgelse og prioritering av ideer og skrive ned et «idelager» på flippoverark.
4) Implementeringsfasen starter med en evaluering av «idelageret» som setter søkelys på de mest realistiske ideene som er beskrevet i konkrete termer. De mest relevante og realistiske ideene blir valgt, deretter blir det laget en prosjektplan.

Verktøyenes teoretiske rammeverk

Nedenfor presenteres det teoretiske rammeverk som de to verktøyene hviler på: sosio-teknisk teori, kritisk tysk teori og de yrkespedagogiske prinsippene utviklet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning – OsloMet. Deltakerne i de interne workshopene fikk anledning til å diskutere teoriene knyttet til praksis og egne erfaringer.

5 Dette betyr av deltakerne gjennom deltakelse også opparbeidet seg erfaring i bruk av metoden. Altså kunnskap i å bruke metoden, ikke bare kunnskap om metoden.

Sosio-teknisk teori

For å gi en forklaring og et teoretisk grunnlag for verktøyet som presenteres ovenfor, ble sosio-teknisk teori introdusert og diskutert blant deltakerne i workshopene. Den sosio-tekniske teorien forklarer en strategi for den beste mulige løsningen: finne et kompromiss mellom krav til effektivitet og et ønske om godt arbeidsmiljø. Sosio-teknikken hevder det er mulig å finne en optimal løsning ved samspill og fleksibilitet, og ved tilfredsstillelse av både økonomiske og sosiale krav basert på avtalte mål for aktiviteter (kvalitet, effektivitet). Den sosio-tekniske inspirasjonen skal bidra til å sette søkelys på de teknologiske realitetene og den konstruerte (fortrinnsvis demokratiske) sosiale organisasjonen som samarbeider i for eksempel i en produksjonsbedrift (Herbst, 1962).

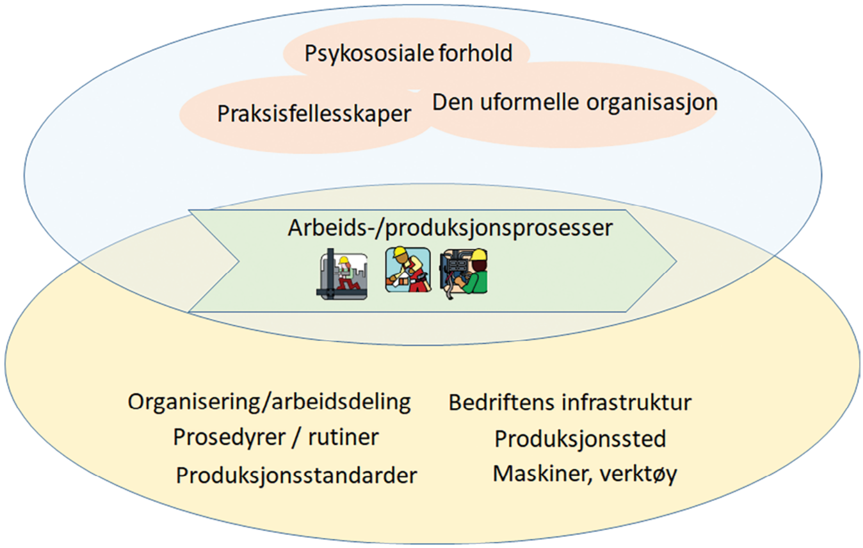
Den sosio-tekniske skolen ble skapt på 1950- og 1960-tallet av Emery og Herbst ved Tavistock Institute of Human Relations i London (Herbst, 1962). De ønsket å skape en helhetlig organisasjonsteori. Den norske sosio-tekniske tradisjonen som var aktuell rundt 1960 og fremover, hadde til hensikt å demokratisere arbeidsorganisasjoner i store industrielle selskaper gjennom dialog med arbeidsgivere, ansattes representanter og ingeniører. Blant resultatene var utvikling og opprettelse av autonome grupper i moderne arbeidsorganisasjoner, utført i samarbeid mellom forskere, ansatte og arbeidsgivere. Den sosio-tekniske tilnærmingen var for det meste eksperimentell.[6]

En sosio-teknisk teoriramme kan være relevant, fordi det er et behov for en analyse og forståelse av arbeids-/produksjonsprosesser i en organisatorisk sammenheng og fordi yrkesutøvelsen bør være utgangspunktet for all yrkesfaglig opplæring. Praksisen gjenspeiler både den tekniske driften og den organisatoriske konteksten. For dette formålet kan det være behov for verktøy som gjør det mulig å systematisk beskrive innholdet i et yrkesarbeid som modellen som vises ovenfor (figur 3) eller DACUM[7] (Developing a Curriculum).

---

6 Mot en ny bedriftsorganisasjon: Eksperimenter i industrielt demokrati (Emery & Thorsrud, 1969)

7 http://dacum.osu.edu/ – Ohio State University



Figur 4 Sosio-teknisk modell.

Modellen vist i figur 4 har sine røtter i sosio-teknisk teori og illustrerer de forskjellige elementene som kan vurderes ved analyse av en arbeidsprosesser. Spørsmål som er aktuelle: Hvor utføres arbeidet? Hvilken type teknologi (maskiner/verktøy) er tilgjengelig/brukt? Hvilken type materialer brukes eller skal brukes? I tillegg til spørsmål knyttet til teknologi må en også stille spørsmål som: Hvordan er arbeidet er organisert eller bør organiseres? Hvordan er de psykososiale arbeidsforholdene? Hvilke arbeidsmetoder brukes eller bør brukes?

Basert i sosio-teknisk teori, verdikjede-teorier (Porter, 1992) og praktisk tilnærming ble det introduserte et verktøy (figur 4) som gjør det mulig å definere kvalifikasjoner som er nødvendige for å utføre arbeid som oppfyller krav og forventninger til et produkt eller tjeneste.

Vitenskapsteori

Selv om sosio-teknisk teori har demokratiske ambisjoner, kan det likevel være nødvendig å ha en enda tydeligere vektlegging av demokratiske prosesser, myndiggjøring og transparens. Derfor ble kritisk tysk teori representert ved fremtidsverksted og yrkespedagogiske prinsipper introdusert.

Kritisk tysk teori

Kritisk tysk teori representerer en sosiologisk teori som starter med antakelsen om at det eksisterende samfunnet eller kulturen virker undertrykkende på mennesker, politisk, økonomisk og sosialt. Teorien skiller seg fra klassisk eller tradisjonell sosiologisk teori ved at den ikke bare tar sikte på å forklare samfunnet, men også tar en aktiv rolle i å forandre samfunnet. Teorien ble utviklet i det intellektuelle miljøet kjent som Frankfurtskolen, der filosofer som Theodor Adorno og Max Horkheimer, og senere Jürgen Habermas, Oskar Negt og andre, var sentrale (Negt, 1981).

Noen av ideene i kritisk tysk teori kan forklares gjennom verdiene som vises i Robert Jungk og Norbert R. Müllerts (1989) fremtidsverksted. Fremtidsverksted er en metode som gjør at en gruppe mennesker kan utvikle nye ideer eller løsninger når de arbeider med for eksempel sosiale problemer. Et fremtidsverksted er en metode som er spesielt egnet for deltakere som har liten erfaring med prosesser og med kreativ beslutningstaking, som for eksempel arbeid med barn og ungdom. Denne teknikken/metoden har også blitt brukt i Norge for å utvikle arbeidsbasert læring på byggeplassen (Sannerud, 2006).

Meget kort, metoden er en teknikk rettet mot fremtiden. Metoden er hovedsakelig inspirert av tysk kritiske teori og «Frankfurter Schule». Noen grunnleggende verdier som legges vekt på i fremtidsverkstedet, er: dialog, transparens, likeverd, myndiggjøring og demokrati. Metoden involverer deltakerne i et prosjekt gjennom å utarbeide løsninger i henhold til den eksisterende situasjonen. Metoden er en intuitiv og analytisk måte å belyse problemer på, for så å komme med forslag til å løse dem.

Yrkespedagogiske prinsipper

De yrkespedagogiske prinsippene kan ikke betraktes som vitenskapsteori, selv om en rekke prinsipper kan ses i lys av kritisk tyske filosofi (Negt, 1981). Det akademiske personalet som deltok i NOMA-prosjektet, var godt kjent med de yrkespedagogiske prinsippene utviklet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning – OsloMet, derfor var det hensiktsmessig å bygge videre på disse. Prinsippene er: 1) Praksisorientering, 2) Problemorientering, 3) Eksemplarisk læring som forklarer sosiale prosesser og strukturer ut fra enkeltfenomener, 4) Læring gjennom erfaring,

5) Opplevelsesorientering, 6) Verdiorientering, 7) Målrettet og samarbeidende læring (Sannerud & Holmesland, 2009).

Sammenfatning og diskusjon

En aksjonsforskningsbasert tilnærming vil på en vitenskapelig måte bidra til å utvikle, dokumentere og diskutere yrkesopplæringsinitiativer som fungerer, og som ikke fungerer. Aksjonsforskning er ikke en «låst» metode eller en samling av prinsipper, teorier og metoder, men bør forstås som en forskningsstrategi der forskningen skal støtte kollektiv handling og sosial nyskapning, samtidig som den produserer ny kunnskap (Reason & Bradbury, 2008; Andersen & Bilfeldt, 2012).Dette prosjektet som er gjennomført ved KyU er et eksempel på en fleksibel og praktisk tilnærming der hovedmålet var å utvikle en forskningstilnærming for en bestemt hensikt basert på demokratiske og inkluderende verdier. Denne kunnskapen ble utviklet demokratisk gjennom sosiale, kollektive og innovative tiltak. Forsker og deltakere (praktikere) ble med på å fremme demokratiske og sosiale endringer (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003). Dette har vært sentrale verdier gjennom hele prosjektet, med for eksempel bruk av fremtidsverksted som en transparent arena.

Aksjonsforskere er medprodusenter av kunnskap med sosiale aktører basert på frivillighet til å delta (Svensson & Nielsen, 2006). Aksjonsforskeren skal, ideelt sett, sammen med deltakerne definere problemstillinger og planer for kollektive tiltak basert på deltakernes behov (Reason & Bradbury, 2008). Arbeidsmåtene i dette prosjektet, både i interne og eksterne aktiviteter, har i stor grad sikret kollektiv deltakelse der deltakerne har bidratt til kunnskapsutvikling gjennom felles læringssykluser, problemstillinger og utforming og implementering av strategier for endring (Svensson & Nielsen, 2006; Andersen & Bilfeldt, 2012).

Hvorfor verktøyene «analyse av arbeidsprosesser» og «fremtidsverksted»? Verktøyet, analyse av arbeidsprosesser, uttrykker det faglige didaktiske fokuset. På den andre side er fremtidsverkstedet et verktøy som skal involvere og styrke deltakernes frivillige deltakelse gjennom strukturerte kreative prosesser, der kun fremtidsverkstedet som arbeidsmetode er normativ, innholdet bestemmes av deltakerne.

Hvordan bruke verktøyene arbeidsprosessanalyse og fremtidsverksted? Må det alltid være slik at begge verktøyene brukes «samtidig» i et prosjekt/forbedringsarbeid? Hvis en allerede har en oppdatert analyse av en produksjonsprosess, kan den benyttes i et fremtidsverksted med det formål å forbedre opplæringen. I yrkesrettet aksjonsforskning vil det alltid være slik at arbeidsprosesser er et avgjørende element for å sikre at opplæringen blir i tråd med arbeidslivets behov.

Yrkesrettet aksjonsforskning – i kontekst

Skal dette FoU-arbeidet konkludere med at det er etablert en ny gren innen aksjonsforskningen? Kanskje ikke, men i det minste tror jeg prosjektet viser noen perspektiver det er verdt å vurdere for videre utvikling innenfor yrkesdidaktisk og yrkespedagogisk forskning.

Nedenfor presenteres yrkesrettet aksjonsforskning med utgangspunkt i et forskningsmiljø, for eksempel OsloMet og KYU, og deretter i en helhetlig yrkespedagogisk kontekst der utdanning og arbeidsliv danner et felles FoU-felt. Spiralen i figur 5 indikerer aksjonsforskningens sykluser innenfor hele eller deler av feltet. Den yrkesrettede aksjonsforskningen omfatter fire områder, som også vises i figur 1, men her som et forskningsfelt:

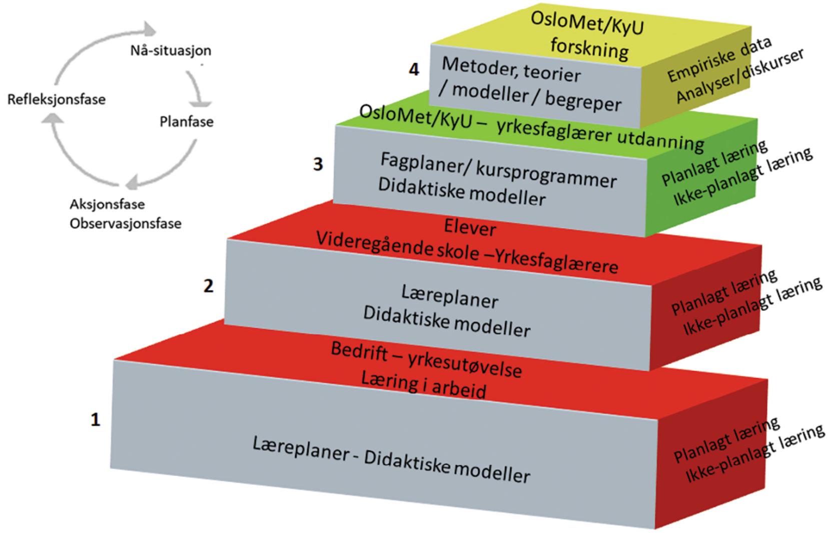
Område 1) Der arbeids- og læringsaktiviteter foregår og der forskerne kan skaffe seg innsikt i arbeidsliv og kompetansebehov. Forskerne kan sammen med ansatte i bedriften bruke metoder og verktøy for forbedring og utvikling.

Område 2) Forskerne kan sammen med yrkesfaglærere bruke metoder og verktøy for forbedring og utvikling.

Område 3) Forskerne kan sammen med yrkesfaglærerutdannere bruke metoder og verktøy for forbedring og utvikling.

Område 4) Forskerne introduserer aktuelle forskningsspørsmål, teoretisk rammeverk, forskningsdesign, og analyserer og diskuterer data, konklusjoner og publisering.

Som det fremgår av den «kinesiske esken», vil FOU-institusjonens forsknings- og virksomhetsområde være både bedriften, videregående skole og yrkesfaglærerutdanningen.



Figur 5 Yrkesrettet aksjonsforskning i kontekst

Oppsummering

Denne artikkelen dokumenterer et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i Uganda, der utdanning og arbeidsliv var FoU-feltet. Det akademiske personalet og studenter ved KyU, bedrifter og arbeidslivsorganisasjoner ble invitert og deltok i utviklingsarbeidet. Nye tilnærminger har blitt utprøvd. Denne artikkelen handler om kapasitetsbygging blant det akademiske personalet. De har sammen med eksterne forelesere vært under «opplæring» mens de har drevet undervisning og veiledning av masterstudenter.

Resultatene kan oppsummeres i følgende punkter

- Det er utviklet et konsept «yrkesrettet aksjonsforskning», der verktøyene hviler på en kombinasjon av kritisk tysk teori og sosio-teknisk teori, og der en kan betrakte at kombinasjonen av disse to teoriene er det nyskapende og dermed et bidrag til aksjonsforskningens mangfold.

– Det akademiske personalet ved KyU har tilegnet seg kunnskaper i å anvende tilnærminger som hviler både det «tekniske» (sosio-teknikken) som ivaretar det yrkesdidaktiske elementet, mens kritisk tysk teori besørger verdier som myndiggjøring, demokrati og transparens.
– Bedriftenes/arbeidslivets kompetansebehov er dokumentert gjennom interessentenes egne stemmer gjennom et bredt empirisk materiale.
– Bedriftenes og arbeidslivsorganisasjonenes krav/ønsker om et tettere og forpliktende samarbeid er veldokumentert og forsøkt fulgt opp av KyU.

Det er en rekke utfordringer som ikke er nevnt i denne artikkelen, slik som skepsis til nye forskningstilnærminger blant noen i det akademiske personalet og hos universitetets ledelse, men fordi deltakelse i prosjektet i stor grad er basert på frivillighet, var det ikke nevneverdige konflikter i gjennomføringen. Det var snarere fruktbare faglige diskusjoner.

Avslutningsvis vil jeg gi en kort «rapport» om gjennomføring av studentprosjekter som kan vise noen perspektiver til Norhed-prosjektet «Master in Vocational Pedagogy». I prosjektperioden gjennomførte studentene sine prosjekter med veiledning av det akademiske personalet som var under «opplæring». Studentene hadde noen utfordringer da de skulle gjennomføre sine aksjonsforskningsprosjekter i skoler eller bedrifter, knyttet både til generell forankring og tillatelse, og til praktiske rammer og økonomi (Arinaitwe, Mifsud & Kato, 2019). Til tross for utfordringer har alle studentprosjekter vært handlingsorientert og ble gjennomført i yrkesutdanningsinstitusjoner og i grensesnittet skole–arbeidsliv. Totalt er per nå 62 studenter tatt opp på masterprogrammet, hvorav ca. 50 har blitt uteksaminert.

Referanser

Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2012). Social innovation and empowerment in public elder care: The role of action research. Nordic sociological conference: Trust and social change. University of Iceland, Reykjavik, Iceland. Hentet fra https://forskning.ruc.dk/en/publications/social-innovation-and-empowerment-in-public-elder-care-the-role-o

Arinaitwe, D. & Sannerud, A. R. (2019). Analysing the interplay between institutional-based and workplace learning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling – SJVD,* 109–135. https://doi.org/10.7577/sjvd.3249

Arinaitwe, D., Mifsud, L. & Kato, H. (2019). Learning through collaboration between vocational teacher training institutions (VTIs) and workplaces: Opportunities, barriers, and contradictions. In press.

Bordieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.

Brydon-Miller, M. Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why action research? I M. Brydon-Miller, D. Greenwood & P. Maguire (Red.), *Action research* (Vol. 1). London, Thousand Oaks CA: SAGE Publications.

CNOOC, Total & Tullow. (2014). *Planning for the future. A demand and supply study on the Oil and Gas sector in Uganda*. Hentet fra https://unctad.org/meetings/en/Presentation/12-OILGASMINE%20Special%20Event%2015-16%20Oct%202014-HAMMANN-2-en.pdf

Emery, F. & Thorsrud, E. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: eksperimenter i industrielt demokrati.* Oslo: Tanum.

European Commission. (2002). *The Copenhagen declaration*. Hentet fra http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf

Gessler, M. & Howe, F. (2015). From the reality of work to grounded work-based learning in German vocational education and training: Background, concept and tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 2*(3). https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.6

Heldbjerg, G. (1997). *Grøftegraving i metodisk perspektiv*. Fredriksberg. Samfundslitteratur.

Herbst, P. G. (1962). *Autonmous group functioning: An exploration in behaviour theory and measurement*. London: Tavistock Publications.

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i fremtidsverksteder*. København: Politisk revy.

Kalungwizi, V. J., Gjøtterud, S. M., Krogh, E., Mattee, A. & Ahmad, A. K. (2017). Participative planning of environmental education activities: Experiences from tree planting project at a teacher training college in Tanzania. *Educational Action Research*, 1–17. https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1342680

Kato, H. & Nsibambi, C. (2014). The potential of vocational pedagogy in vocational education and training education. *International Journal of Vocational Education and Training*, *22*(1).

Kato, H. & Nsibambi, C. (2017). The potential of vocational pedagogy in vocational education and training education part II. *International Journal of Vocational Education and Training, 24*(1).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskingsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development. *International Journal of Educational Development, 32.* https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.12.001

McGrath, S. & Powell, L. (2016). Skills for sustainable development. *International Journal of Educational Development, 50,* 12–19. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.006

Ministry of Education & Sports. (2012). *Skilling Uganda – BTVET Strategic Plan 2012/3-2021/2.* Hentet fra https://dokumen.tips/documents/skilling-uganda-btvet-strategic-plan-20123-to-fenuorugskilling-uganda-btvet-strategic-plan-final-.html

Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: Kurasje.

Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). (2008). *The SAGE handbook of action research*. London: SAGE.

Republic of Uganda. (2013). *Uganda vision 2040*.

Porter, M. E. (1992). *Konkurransefortrinn*. Oslo: Tano.

Sannerud, A. R. (2002). *Interaktiv forskning – Utfordringer i interaktiv forskning.* Høgskolen i Akershus.

Sannerud, R. (2006) Methods for developing the construction site as a learning space. I K. A. Nielsen, & Svensson, L. (Red.), *Action research and interactive research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Saker Publishing.

Sannerud, R. & Holmesland, I. (2009). Can practice-based learning foster knowledge creation? Experiences with practice-based learning within technical and vocational teacher education. I Montané, Mireia & Salazar, Joana (Red.), *ATEE 2009 Annual conference proceedings: Palma de Mallorca* (s. 2–18). ATEE – Association for Teacher Education in Europe. Hentet fra http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf

Sannerud, R. & Harlem, E. (2014). *Mesterkvalifikasjonen* (Rapport). Oslo: OsloMet.

Sannerud, A. R (2019). Vocational pedagogy. I R. Krøvel, T. Halvorsen & K. Orgeret (Red.), *Sharing knowledge, transforming societies: The Norhed programme 2013–2020* (s. 231–248). African Minds. Hentet fra http://www.africanbookscollective.com/books/sharing-knowledge-transforming-societies

Svensson, L. & Nielsen, K. A. (2006). Action research and interactive research: A framework for the book. I K. A. Nielsen, & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory*. Shaker Publishing. Hentet fra https://forskning.ruc.dk/en/publications/aktionsforskning-og-interaktiv-forskning-en-forståelsesramme-for-

Svensson, L. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Tarrou Høstmark, A. L. (1995). *Komparativ analyse av to fagkulturer – i studieretning for håndverks- og industrifag*. Dr.philos.-avhandling. Universitetet i Trondheim.
Törnebohm, H. (1986). *Kunnskapens vilkor – En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
Unesco. (2015). *World education forum 2015*. Hentet fra http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243724e.pdf
UNEVOC. (2012). *The Shanghai consensus* Hentet fra http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/217683e.pdf
UNEVOC. (2014). *Vocational pedagogy. What it is, why it matters and how to put it into practice.* Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference 2014.

Liste over forkortelser:

BTVT	Business Technical Vocational Education and Training
KyU	Kyambogo University
MVP	Master in Vocational Pedagogy
NOMA	Norad's Programme for Master Studies
Norad	The Norwegian Agency for Development Cooperation
Norhed	The Norwegian Programme for Development, Research and Education
OsloMet	Oslo Metropolitan University
TVET	Technical Vocational Education and Training
SIU	The Norwegian Centre for International Cooperation in Education
UNEVOC	UN – International Centre for Technical and Vocational Education and Training
VET	Vocational Education and Training med

KAPITTEL 21

En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger

Elisabeth Stenshorne og Janne Madsen
Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: Based on a specific, school-based development project this article reflects on the participants' experiences of the process. Experiences are discussed with particular emphasis on expectations from three school leaders, teachers, resource teachers and the university mentors. These participants all joined with different experiences and possibilities. In this case, the mentors from the university are also the researchers. The participants worked across their professional boundaries. Cultural historical activity theory is the framework for gathering and analyzing data and for the collaboration between the participants. Narratives in this action learning study show how expectations support practitioners` involvement and motivation for improvement, which in turn contributes to changing the school practices. Furthermore, when different actors cross boundaries and meet over time in a third space, the dialogue is challenged and refined, and creativity and knowledge trigger new insights and understanding.

Keywords: action learning, expectations to the development processes, professional learning community, activity theory, boundary crossing

Innledning

Det er onsdag ettermiddag og oppstartsmøte i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling på en skole. Som veiledere og forskere har

Sitering av denne artikkelen: Stenshorne, E. & Madsen, J. (2020). En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 21, s. 573–597). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch21

vi kommet til plenumsmøte for å presentere UH-sektorens rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Vi er entusiastiske, har tro på at satsingen kan bli verdifull, og vi står foran lærerkollegiet med mange forventninger til prosessen og samarbeidet. De ulike forventningene har stor betydning for dette første møtet. Vi observerer blikk med en blanding av entusiasme, nysgjerrighet, resignasjon og til dels motstand. Noen tenker seg et samarbeid, noen har forventninger om at UH-sektoren skal komme og holde en kursrekke, andre igjen sitter med en forventning om at dette tar teamet seg av, eller at det blir opp til rektor å gjøre jobben. Vi fra universitetet, har forventninger om at alle skolens ansatte skal være reelle aktører i prosessen, og at vi skal inngå et samarbeid. Våre ulike forventninger får betydning for prosessen.

Dette arbeidet preges av våre erfaringer og kunnskap om tidligere skoleutviklingsprosjekt, og sammen med vår forforståelse danner det grunnlag for å utforske kapittelets forskningsspørsmål: *Hvilken betydning har ulike aktørers forventninger for resultatet av en aksjonslæringsprosess?* Svaret på dette spørsmålet vil bidra med kunnskap for senere samarbeid mellom UH-sektor og grunnskoler, og være nyttig i kommende aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosesser. I vår forståelse av aksjonsforskning samarbeider forskerne og deltakerne fra praksisfeltet likeverdig, men i ulike roller (Madsen, 2010). Forskeren er direkte involvert i beslutninger, men det er praksisdeltakerens oppgave å gjennomføre tiltakene i de mange lokale prosessene som skjer på skolen. Prosessene følger en fast struktur som omfatter planlegging, gjennomføring, evaluering, refleksjon og revisjon – aksjonslæring. De samme prosessene utgjør grunnlaget for forskning på utvalgte tema og problemstillinger – aksjonsforskning. Begge deler kjennetegnes av felles struktur og systematikk (Tiller, 2004). Kapittelet tar først for seg bakgrunn og kontekst for studien. Dernest presenteres det teoretiske rammeverket og de metodiske perspektivene som er brukt for å få frem og drøfte de empiriske bildene som følger.

Bakgrunn og kontekst

Gjennom de siste store nasjonale satsinger i skolen, initiert av Utdanningsdirektoratet, har aktørbildet vært sammensatt med en rekke

deltakere. Dette var spesielt tydelig i ungdomstrinnsatsingen 2012–2017. I et aksjonsforskningsprosjekt innenfor denne satsingen ga deltakerne uttrykk for at de oppnår mer når noen har *forventninger* til dem. Forventninger mellom skolelederen og lærerne, og forventninger mellom prosjektskolen og forskerne kan få betydning for utviklingsarbeidet på alle nivå. Alle aktører har forventninger knyttet til en lang rekke faktorer, som resultatet, arbeidsmengden, kolleger, veilederne, samarbeidet, tidsbruken, m.m. Disse forventningene har betydning og *forventninger* ser ut til å være et sentralt begrep innen utviklingsarbeid, aksjonslæring og aksjonsforskning. Hensikten med denne studien er å forstå mer om betydningen av forventninger på tvers av yrkesgrensene mellom kolleger, ledere, forskere, praktikere og andre samarbeidspartnere.

Som lærerutdannere og forskere har vi deltatt som ressurs og støtte i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (UiU 2012–2017). Intensjonen var å skape motivasjon gjennom en mer praktisk og variert skolehverdag for elevene på ungdomstrinnet. Læringsmiljøet skulle forbedres gjennom videreutvikling av klasseledelse og undervisning basert på tverrfaglig forståelse av grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016).

UiU-satsingen bygger på Stortingsmelding 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010–2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og en nasjonal rapport fra OECD hvor det kom frem at elevene trivdes, men mange manglet motivasjon for å gjøre sitt beste. Det var for få elever som gikk ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter. Tre virkemidler ble tatt i bruk for å nå målet: skolebasert kompetanseutvikling, nettressurser og lærende nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et sentralt virkemiddel var også å utvikle samarbeidet mellom ulike aktører både i og utenfor skolen, og de tre hovedaktørene som nevnes, er skole, skoleeier og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 110). Skolelederne hadde ansvaret for å lede utviklingsarbeidet knyttet til UiU, et ansvar som gjorde at alle parter hadde spesifikke (men kanskje ulike) forventninger til nettopp skolelederne. Universitets- og høyskoleansatte hadde rollen som utviklingspartnere og veiledere ute på de enkelte skolene, så også til denne gruppen var det knyttet forventninger. I tillegg var intensjonen å etablere et samarbeid mellom skoleeiere, utviklingsveiledere, ressurslærere og nasjonale

ressurssentre innenfor lesing, skriving, matematikk og læringsmiljø. Med andre ord – mange aktører og mange forventninger.

I satsingen har skolene, som nevnt, jobbet skolebasert, noe som tilsier at hele personalet, inkludert ledelsen, samarbeidet om et satsingsområde de ønsket å utvikle (Utdanningsdirektoratet, 2016). Vi, som lærerutdannere, har deltatt og veiledet i arbeidet. Utviklingsarbeidet var organisert som et aksjonslæringsprosjekt i henhold til det noen deltakere, jamfør nedenfor, kaller aksjonslæringssløyfer, og forskningsarbeidet har vært aksjonsforskning. I samarbeidet har aktører fra ulike felt møttes, derved oppstår det grensesoner, og et reelt samarbeid forutsetter at deltakerne krysser disse grensene. Engeström og Sannino (2010) beskriver at et slikt samarbeid i grensesoner har positiv innvirkning på læringsprosessene. Når kunnskap og personer fra ulike felt møtes, oppstår ny innsikt og forståelse.

Teoretisk rammeverk

Ulike aktører fra ulike felt inngår i ulike aktivitetssystemer. Hvert system jobber for sine mål innenfor sine tradisjoner. Som et redskap for å beskrive de ulike aktørenes møte på tvers av aktivitetssystemene, presenterer vi kulturhistorisk aktivitetsteori (Cultural Historical Activity Theory, CHAT) (Engeström, 1987). I dette perspektivet spiller kulturelle og historiske kontekster inn på forståelse av situasjoner, aktivitet og praksis. Deltakere fra ulike aktivitetssystemer har ulike roller og agendaer (Roth, Hwang, Goulart, & Lee, 2005). Med dette analyseverktøyet tar vi for oss hva som skjer når deltakere i interagerende aktivitetssystemer krysser grenser og samhandler om å utvikle grenseobjekt (Akkerman & Bakker, 2011). I analysen nedenfor presenteres forventninger som et gjennomgående begrep. Substantiv teori (Postholm, 2007) knyttet til muligheter og begrensninger med forventninger er skrevet inn i forbindelse med resultater av analysen.

Aktivitetsteori

Kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) fører oss tilbake til arbeidet til Vygotskij (1886–1934). Ifølge Engeström (2001) er Vygotskij opphavet til

første generasjons aktivitetsteori. Tredjegenerasjonsmodellen (Engeström, 1987) for aktivitetssystemet reflekterer hvordan flere aktivitetssystemer med individuelt og kollektivt arbeid mot objektet møtes og samhandler, samtidig som den synliggjør kontekst med regler, arbeidsdeling og fellesskap. I modellen fremkommer også medierende artefakter som påvirker prosessen mot felles problemområde og mål (objekt). CHAT kan dermed danne en teoretisk referanseramme for å beskrive hvordan ulike aktører med ulike aktivitetssystemer møtes, samhandler og utvikler grenseobjekter. I dette tilfellet er aktørene veiledere fra universitet, skoleledelse og lærere.

Engeström (2005, s. 63–64) redegjør for fem prinsipper som en del av grunnlaget for CHAT. *Det første prinsippet* presenterer kollektive objektorienterte handlinger som utgangspunkt for å forfølge et motiv og nå et mål. Utviklingsarbeid i skolen (og aksjonsforskning) er basert på samtaler og felles refleksjon som grunnlag for handlinger (aksjoner) hvor språket er det viktigste medierende redskapet (Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, 1991). Språket er et aktivt element i både relasjonsbygging, utforsking (Mercer & Hodgkinson, 2008) og læring (Engeström, 2001).

Når deltakere fra ulike praksisfelt og ulike aktivitetssystemer samarbeider, møter de med ulikt repertoar av erfaringer og strategier for handling. Ifølge Wenger (1998) skaper språket et felles repertoar som deltakerne mestrer, både for å bygge opp et fundament for relasjonene i fellesskapet, drive frem fellesskapets utvikling og for å sikre den enkeltes læring. Relasjonene i et lærende fellesskap bygger på et gjensidig engasjement og på felles virksomhet. Dette fellesskapet bygger på likeverdige relasjoner (Madsen, 2010) mellom deltakerne, noe som også karakteriserer denne formen for aksjonsforskning (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Flerstemmighet er et sentralt begrep i *det andre prinsippet*. Deltakere har ulike meninger og behov og har sine egne begrunnelser for arbeidet og hvordan de utfører det. Aktiviteten i et system vil dermed preges av flerstemmighet, men også av virksomhetens kultur og kontekst. Når aktørene fra ulike aktivitetssystemer samhandler, øker flerstemmigheten. Innenfor *det tredje prinsippet* er Engeström opptatt av historien. En virksomhet domineres av tidligere hendelser og pågående aktivitet, og skaper sin fremtidige historie på bakgrunn av dette. Aktivitetssystemet,

f.eks. en skole eller et universitet, etableres over tid og må tolkes i lys av både fortid og nåtid. Historisk sett vil lærere preges av sitt mandat og oppdrag om elevenes læring, mens et universitet i høyere grad vil være opptatt av teori og forskning.

Motsetninger ligger til grunn for *det fjerde prinsippet,* hvor dilemmaer og spenninger anerkjennes som nødvendig for å få til endring og utvikling. Et aktivitetssystem er åpent og dermed mottakelig for påvirkning fra ulike aktører utenfra. Når forskere fra universitetet samarbeider med de ansatte på skolene i et aksjonsforskningsprosjekt, er det legitimt å påvirke, noe som kan føre til både spenning og konflikter, men samtidig være med og endre kollektiv aktivitet. *Det femte prinsippet* er at endring skjer over tid i sykluser av transformasjon. Når man gjennomfører *Change Laboratory* (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996) planlegger man en periode på ca. 12 uker med ukentlige sesjoner med oppfølging noen måneder senere. Universitetets oppgave i UiU var å støtte prosesser og utviklingsarbeid gjennom tre semestre. Det måtte derfor legges til rette for samarbeid mot et overordnet mål og handlinger som bidro til at lærerkollegiet kollektivt utviklet seg. Arbeidet skulle få betydning for relasjonene i aktivitetssystemet med sine endringer fra det som var, er og til det som skal komme.

Prinsippene ovenfor vil ha ulike kjennetegn i ulike aktivitetssystemer og kan dermed føre til ulike forventninger når deltakerne jobber over grensene.

Ekspansiv læring

Det som er, var og kommer, kan relateres til ekspansiv læring, med andre ord å lære noe som enda ikke er tilegnet, å utvide sin forståelse og dermed noe mer enn en justering av nåværende praksis (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Læring foregår i samhandling og innebærer at en ny kollektiv aktivitet (virksomhet) etableres. Alle deltakere i en aktivitet lærer. En skole kan med dette som bakgrunn gjennomføre en analyse av ståsted og behov, identifisere områder for forbedring og i tråd med Vygotsky og Cole (1978) komme frem til utviklingsmulighetene for området som skal forbedres (Engeström & Sannino, 2010). Lærerne *stiller*

spørsmål ved nåværende praksis enten fordi de opplever noen spenninger, eller fordi de leter etter områder å videreutvikle. Som grunnlag for det videre utviklingsarbeidet gjennomfører de en enkel analyse av *historiske og nåværende empiriske forhold*. Denne fasen danner grunnlaget for å formulere nye ideer som i neste fase *gjennomgås og diskuteres* grundig før ideene *implementeres*. Prosessen *evalueres* for å *konsolidere den nye praksisen* (Engeström, 2001).

I denne skolebaserte kompetanseutviklingen var det ekspansive læringsarbeidet knyttet til etablering av en samarbeidskultur hvor de tre skolene kartla behov gjennom spørsmål i en tilpasset ITP-prosess (Bjørnsrud, 2005). ITP-modellen i aksjonslæringen ivaretar både individuelle og kollektive læringsprosesser. Den kalles ITP fordi det arbeides både *individuelt*, på *team* og i *plenum*. Modellen legger opp til at skoleledelsen i samarbeid med lærerne formulerer sentrale spørsmål om det valgte tema. Med bakgrunn i formulerte spørsmål kan lærerne skrive en tekst hvor de først reflekterer *individuelt*, så i *team*, for til sist å dele refleksjonene sammen i *plenum*. Skolene beslutter og implementerer deretter nye tradisjoner ved å observere og lære av hverandre. Etter refleksjon og justering av oppleggene blir de videreført som en del av daglig praksis.

Grenseobjekter og grensesoner

Akkermann og Bakker (2011) har i sin forskning synliggjort hva som skjer i grensefeltet når to praksiser møtes og læringsprosesser skjer over tid. Begrepene grensekryssing (boundary-crossing) og grenseobjekter (boundary objects) knyttes til læringen og utviklingen som kan skje når profesjonelle krysser territorialgrenser og dermed kommer inn i et nytt felt. Når universitet og skoler møtes, er det to virksomheter med hver sine aktivitetssystemer som krysser grensene og beveger seg inn i grensefeltet, eller *third space,* og et nytt felles *objekt (et mål innenfor et problemområde)* kan oppstå eller konstrueres når objektene i systemene konfronteres og revurderes. Det betyr at aktørene har hver sine forventninger og mål for arbeidet før de møtes, men under samarbeidet vil disse endre seg.

Både lærere, skoleledere og forskeren har forventninger når de møtes på en felles arena. I samarbeidet skapes utfordringer som kan føre til både uro og utfordringer (Jensen, 2018; Vennebo & Aas, 2018).

Akkermann og Bakker (2011) hevder at det alltid fører til utvikling og læring når fagpersoner krysser grensene for samhandling. Vi som aksjonsforskere fra universitetet har fått unik innsikt i skolehverdagen og læreres forståelse av hva som er nyttig og meningsfullt når man tilrettelegger for elevenes læring. Samtidig som lærerne har utviklet nye perspektiv med bakgrunn i våre forskningsbriller. Vi hadde, som aktører i våre aktivitetssystemer, forventninger til samarbeidet med bakgrunn i vår historie, tidligere erfaringer, samhandling og rykte. Som forskere ønsket vi å bringe teori og forskning inn i samarbeidet, mens skolen og ansatte gjerne ville ha mer praksisrettede diskusjoner som kunne forbedre deres undervisningspraksis. Dialogene var grunnlaget for samhandling i grensesonen. Vi måtte kunne lytte, stille spørsmål og forhandle om forståelse og mening. Vi måtte interessere oss for hva som var betydningsfullt for den andre parten. Slik samhandling har betydning for de innbyrdes relasjonene, som igjen er en forutsetning for å utvikle felles kunnskap. Når ulike profesjoner arbeider sammen over grensene på denne måten, etableres det et profesjonelt læringsfellesskap (Jensen, 2018).

Arbeid i et profesjonelt læringsfellesskap

Et profesjonelt læringsfellesskap innebærer en måte å arbeide sammen på hvor lederne og lærerne har et felles ansvar for å dele kunnskap og erfaringer, og samtidig søker læring. Fullan (2006) definerer profesjonelle læringsfellesskap som etablerte samarbeidskulturer hvor fokus er å bygge kompetanse for kontinuerlig forbedring. Vi finner høy grad av overensstemmelse mellom dette og aksjonslæringsprinsippene.

Innenfor et profesjonelt læringsfellesskap i en skole vil læreres læring være resultatet av den kollektive innsatsen hvor alle bidrar mot felles mål, og ikke kun tar ansvar for egen undervisning. Når lærere jobber sammen over tid, kan det skapes en delt forståelse for innsatsen, engasjementet og profesjonaliteten som forventes av hverandre (Robinson, 2011). På noen skoler tar man kollegialitet på alvor og samarbeider for å utvikle seg selv

og hverandre. Det ser ut til at disse skolene øker kvaliteten. Praksisfellesskapet dyrkes som en metode for å generere profesjonell kapital, hvor den profesjonelle kapitalen innrammes av gjensidig ansvar og støtte (Hargreaves & Fullan, 2016). Et kjennetegn på en etablert profesjonalitet, er medlemmenes vilje til å ikke bare bry seg om egen praksis (et individuelt perspektiv), men om felles praksis (et kollektivt perspektiv) og profesjonell praksis (hensikten med samarbeidet). Slikt samarbeid synliggjør forventningene.

Forventninger

Våre forventninger er uttrykk for hva vi venter av oss selv eller andre i forhold til hva og hvordan vi tror at vi vil mestre en oppgave eller en situasjon. Forventningene utgjør et sett med evalueringskriterier som har betydning for hvordan vi håndterer en sak, hvordan vi vurderer egen og andres innsats underveis og vår forståelse av resultatet til slutt.

Forventninger bygger på et sett av antakelser (Fines, 2002), som konstrueres gradvis i samspill mellom mennesker. Lærerens faglige forventninger til elevene bygger på tidligere resultater og tanker om elevenes ansvarlighet i forhold til instruksjon og motivasjon (Fines, 2002, s. 92). Kollegers forventninger til hverandre bygger på de samme elementene basert på erfaringer fra tidligere samarbeid.

Forventningene har betydning for samspill. Fines (2002) og Rosenthal og Jacobsen (1968) beskriver funn hvor lærerens forventninger til elevene viser seg å påvirke handlingene fra begge parter. Samtidig må forventningene svare til mestringsnivået og vår proksimale utviklingssone (Bruner, 1984; Vygotsky & Cole, 1978). Hvis vi ikke lever opp til våre egne og andres forventninger, vil vi etter hvert redusere disse, noe som kan medføre skuffelse, mangel på selvtillit og problemer med å utvikle oss videre i takt med våre muligheter. Forventningene er dermed et element som har betydning for relasjonelle prosesser og resultater.

Forventninger, kontekst og kultur påvirker hverandre gjensidig. For å kunne lede, delta i og forske med og på prosesser hvor forventninger inngår, er det derfor av betydning å ha god historisk kjennskap (Engeström, 1987). Basert på slik kunnskap vil forventningene være et element for

fremdrift i utviklingsarbeid med deltakere over profesjonsgrenser. En analyse vil synliggjøre motsetninger både innad og mellom gruppene av deltakere, og slike motsetninger kan håndteres som grunnlag for læring og utvikling. Hvis motsetningene øker, risikerer man konflikter som hindrer samarbeid og læring, og dermed fører til mindre utvikling og læring (Engeström, 1987).

Relevant forskning om betydningen av skoleleders forventninger

Skolelederens forventninger har betydning for elevenes prestasjoner på tross av at lederen ikke selv møter elevene i daglige undervisning. Winter (2015) henviser til en doktorgrad av Falk Mikkelsen (2015) som dokumenterer at 5 % av karakterforskjellene mellom skolene skyldes skolelederen. Dette er antakelig et uttrykk for at ledelsens forventninger i stor grad påvirker lærerens handlinger, tilretteleggingen i undervisningen, elevenes læringsprosesser og til slutt deres summativt vurderte resultat.

Meier, Andersen, O`Toole, Jr., Favero og Winter (2015) viser at skoleledelse i ulike land har ulik grad av innflytelse på karakterene i skolen sin. Forskjellene er knyttet til grad av autoritet, handlefrihet og samspillet mellom ledelsen og de ansatte i skolen. Det er derfor grunn til å tro at skoleledere som oppnår høy grad av legitimitet blant sine ansatte, også med sine forventninger vil kunne oppnå høyere grad av påvirkning.

Ledere som formulerer visjoner og skaper forventninger om å nå disse, har ifølge Robinson (2011) positiv innvirkning på elevenes karakternivå, og hun viser at en visjon bare blir tomme ord hvis den ikke kan omsettes i praksis. En visjon må knyttes til spesifikke mål. Robinson henviser også til en undersøkelse (Barnett, McCormick & Conners, 2001) blant rektorer i australske videregående skoler, hvor de fant at «jo sterkere rektors tilbøyelighet til abstrakte visjoner var, jo mer negativ var lærernes reaksjoner» (Robinson, 2011, s. 54). Winter (2015) legger vekt på at høye forventninger må kombineres med høy tillit:

> Det er således bemærkelsesværdigt, at elever lærer mere på skoler, hvor lederne kombinerer høje forventninger og høj tillid til lærerne, både i denne undersøgelse af ledertyper – og specielt de proaktive ledere, hvis skoler opnår de bedste

> resultater – og i undersøgelsen af betydningen af lederforventninger ovenfor. Disse proaktive ledere med gode resultater foretager også i høj grad mål- og resultatstyring (performance management), ligesom de involverer sig meget i lærernes undervisningspraksis. (side 6)

Skolelederen har altså positiv innvirkning på arbeidsmiljøet, skoleutviklingen og også elevenes læring, når det legges til rette for å arbeide med høy kvalitet basert på høye forventninger. Også klasseledelse basert på visjoner og høye forventninger kan bli en slags selvoppfyllende profeti, såfremt visjoner, mål og intensjoner er lokalt forankret og realistiske (Jussim, 1989).

Skolelederens forventninger får, som vi ser ovenfor, betydning for arbeidstakerens opplevelse og prestasjon, men effekten forsterkes hvis skolelederen inngår i et samarbeid med lærerne. Robinson (2011) hevder at en skoleleders deltakelse i læreres læring og utvikling, er den lederdimensjonen med mest kraft og betydning for elevenes læring. Hun finner at på skoler hvor ledelsen involverer seg aktivt i læring og utvikling, der mestrer rektor i større grad å delta i diskusjoner om undervisning. Når rektor er aktiv i diskusjoner, vil hun gjennom sin deltakelse ha større mulighet til å forstå språk og konsept ved utviklingsarbeidet (s. 105). Hargreaves og Fullan (2016, s. 181) refererer til forskning som finner at ledere som er tett på elevenes læringsutbytte og læreres læring, har størst effekt på elevprestasjoner. Dette er ledere som kjenner sine ansatte, investerer tid og energi i jobben de gjør, og som er bevisste på hvordan de kollektivt kan få de ansatte til å engasjere seg og yte på jobben.

På samme måte som ledelsen har forventninger til lærerne, har også lærernes forventninger til utviklingsarbeidet betydning for utfallet. Å bruke tid i oppstartsfasen til å diskutere målsetting som gir retning for felles arbeid, er vesentlig (Stenshorne, 2017). Er det enighet om målene og deres relevans for praksis er det enklere å skape en felles forpliktelse og et engasjement i arbeidet (Robinson, 2011). Dette krever konstruktiv kommunikasjon og utvikling av gode relasjoner med evne til å forplikte seg og arbeide med problemløsning for å nå målene.

Sannsynligheten for at lærerne engasjerer seg i en aksjonslæringsprosess, er langt større hvis de opplever den som meningsfull og med god sammenheng til det daglige arbeidet i klasserommene. Jo nærmere

utviklingsarbeidet er knyttet mot læreres hverdag, jo større engasjement og entusiasme i et profesjonelt læringsfellesskap (Madsen, 2010).

Metodevalg

Studien har et kvalitativt design og utforsker forventningers innvirkning på aksjonslæringsprosessene. Sagt på en annen måte har vi søkt å få frem forståelse for fenomenet *forventning* slik det fremstår innenfor en naturlig kontekst (Stake, 2005).

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg med tre skoler i en kommune: Marka, Stranda og Bygda skole. Deltakerne var lærere, skoleledere og forskere. Som aksjonsforskere har vår rolle vært tosidig – vi har kommet inn i praksisfeltet som utenforstående observatører, og samtidig har vi vært aktive deltakere i utviklingsarbeidet. Likeverdighet er vanskelig når vi kommer fra universitetet inn i skolene. Vi har hatt rollen som utenforstående og har avdekket noen mulige problemstillinger og samarbeidet med deltakerne om å gjennomføre løsningsmuligheter i utviklingsarbeidet (Zuber-Skerritt, 1992a). Vi har kunnet trekke teori inn som redskap, mens skolenes deltakere har hatt kunnskap om konteksten og har vært eksperter på praksis. Aksjonsforskningen har først og fremst vært praktisk, siden erfaringer og forståelse skulle bidra til utvikling og forbedring av praksis. Samtidig har vi hatt som mål å være deltakende i et samarbeid mellom skolens deltakere og forskere. Sist, men ikke minst er denne forskningsformen utviklende med sin kritiske og fortolkende tilnærming.

Data er hovedsakelig innhentet gjennom lydinnspilling fra møter med utviklingsgruppen ved skolene, bestående av rektor, avdelingsledere, ressurslærere og tillitsvalgte. I tillegg utgjør logger og tekster fra lærernes individuelle og kollektive ITP-prosesser, bakgrunnsdata for analysene. Disse tilpassede og strukturerte prosessene ga oss tekst som empirisk data om det pedagogiske personalets refleksjoner og handlinger (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

Konkrete forbedringer av skolenes praksis var et prioritert mål, samtidig som prosessene hvor ny kunnskap hadde kommet frem, skulle dokumenteres (Zuber-Skerritt, 1992b). Underveis i arbeidet dukket spørsmålet

om forventningenes betydning opp. Alle hadde forventninger, men forventningene var forskjellige avhengig av våre ulike roller i prosjektet.

For å avdekke og undersøke betydningen av forventningene analyserte vi kjernedata i form av lydopptak, men også forskerlogger og lærernes tekster. Vi lette etter utsagn og handlinger som kunne be- og avkrefte om, og eventuelt hvordan, forventninger har betydning for samarbeidet, tiltakene og læringen i grensesonene mellom oss som utenforstående deltakere og skolens deltakere. Hensikten var å finne mening gjennom fortolkning av deltakernes ytringer og samspill. Relevante deler av datamatamaterialet ble analysert for å synliggjøre mønstre og kategorier gjennom gjentatte kategoriseringsprosesser etter prinsipper fra den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1998). Med teorien og forskningsspørsmålet som utgangspunkt for analysen oppsto de tre kategoriene: *forventninger til samarbeid*, *forventninger til felles mål* og *forventninger og læring.*

I teksten som følger, presenteres empiriske bilder som belyser de ulike kategoriene fra henholdsvis Bygda, Marka og Stranda skole.

Drøfting av empiriske bilder

De empiriske bildene som følger, bygger på våre analyser av data. Direkte sitater er satt i *kursiv.* Tekst er enkelte steder endret fra dialekt og muntlige formuleringer til en sjanger nærmere skriftspråket for å sikre at innholdet i deltakernes ytringer kommer tydelig frem.

Forventninger til samarbeid

Loggføring fra de første møtene på de tre skolene viser at forventningene til strategien «skolebasert kompetanseutvikling» var ulik. Noen lærere forventet at veiledere, senere omtalt som utviklingspartnere, fra universitetet skulle komme inn som *kursholdere*. Lærernes egen aktørrolle med bidrag til mål og retning på utviklingsarbeidet skulle først tre i kraft etterpå. Dette ble møtt med utviklingspartnernes forståelse av at et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt skulle styres av skolene. Det var forventet at utviklingspartnernes arbeid skulle avklares sammen med deltakerne og rettes mot deltakernes aksjoner. Man hadde altså ulike

forventningene til om utviklingspartnerne skulle stå frem som eksperter med overordnete svar på alle spørsmål, eller delta likeverdig.

Sentralt i organiseringen av UiU formidlet man både forventninger til at skolene skulle lede de skolebaserte prosjektene og at lærerutdanningsinstitusjonene skulle være «utviklingspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved oppstarten og gjennom det innledende pilotprosjektet hadde UH-sektoren betegnelse som «tilbydere». Å benevne deltakerne fra universitet og høgskoler som *tilbydere* viste seg å skape en situasjon hvor noen som er eksperter på en overordnet teoretisk forståelse «viser veien». Samtidig ønsket man å etablere et skolebasert utviklingsprosjekt hvor de som eier og kjenner til muligheter og utfordringer (og er eksperter på egen situasjon), skulle ta tak i disse. Et dilemma som kunne føre til læring eller kunne føre til at situasjonen låste seg (Engeström, 2001).

Et slikt dilemma opplevde vi da partene møttes i starten av prosjektsamarbeidet. En av lærerne på Marka skole fortalte: «Det tok litt tid å finne ut av roller i starten, men det har blitt en sammenheng etter hvert. Det skulle jo være ressurslærere, utviklingsveiledere og universitetet, og hvem skulle gjøre hva?» Deltakerne opplevde spenningene og fant løsninger. I arbeidet med dette lærte man noe, og samtidig dukket nye dilemmaer opp. En slik ny problemstilling var at det ikke kun var et spørsmål om å finne rollene som skole eller universitet i dette samarbeidet, det var mange flere aktører i sving. Allerede før prosjektet var satt i gang, hadde direktoratet utviklet en komplisert struktur med mange flere aktører som skulle finne rollene sine. Ressurslærere og utviklingsveiledere var to av disse gruppene. Ressurslærerne var lærere i skolene som hadde søkt om, og fått lov til, å støtte lærerne med didaktisk kompetanse og kunnskap i prosjektene lokalt. De var ikke formelt en del av skoleledelsen. Den overordnete prosjektledelsen etablert av direktoratet hadde nok tidlig sett at rollefordeling kunne bli en utfordring. De hadde allerede fra prosjektstart etablert et samlingsbasert tilbud for både ressurslærere og skoleledere hvor man fikk innspill til hvordan rollene, reglene og arbeidsfordelingen kunne organiseres. I tillegg fikk disse gruppene faglige innspill for å heve kompetansen og faktisk kunne fungere på et høyere nivå enn kollegene i akkurat dette prosjektet.

Rektor ved Stranda skole fortalte at en suksessfaktorer var å etablere en «*ressursgruppe med rektor, ressurslærere og tillitsvalgte*». Denne gruppen

skulle sammen drive prosessen fremover. Mange rektorer i UiU involverte tillitsvalgte i arbeidet. Men den kompliserte strukturen økte sannsynligheten for spenninger og eventuelle konflikter. Samtidig inkluderte man et nytt perspektiv og fikk dette drøftet allerede før og mens endringer var satt i verk. Tillitsvalgte befant seg i en nøkkelposisjon for kontakt ut mot alle lærerne.

Med mange aktører og grupper av aktører økte både mengden av forventninger og risikoen for at man hadde ulike forventninger. En av ressurslærerne på Stranda fortalte følgende om satsingen i utviklingsarbeidet:

> Den profesjonaliteten og det at vi opplever et forventningstrykk, er positivt i alle sammenhenger. Når vi skal på en samling på universitetet, så veit jeg at det kommer noen forventninger der. Enten forventninger til metode som skal brukes, som jeg kanskje er usikker på, noe som gjør at jeg forbereder meg noen prosent mer aktivt i forkant. Eller personalet som opplever forventninger fra oss i ressursgruppa, vi har noen forventninger til dem før samlingene i plenum. De forventer også at vi [fra ressursgruppa] kommer med noe som er konkret, når vi møtes. Alle har noen forventninger gjennom hele prosessen, og det har vi kanskje ikke opplevd på samme måte før.

Ressurslæreren opplevde at forventningene skapte fremdrift i prosjektet, og at dette trykket var sterkere enn tidligere. Det er uklart om grunnen til dette nå var større forventninger fra direktoratet, og også mer penger, noe som kan knyttes til forventet utbytte, eller om det var fordi det var større forventninger lokalt, noe som kan knyttes til forventninger fra mange aktørgrupper. Men at forventningene som krysses når mennesker møtes i grensesonene, øker trykket for utvikling, virker ganske klart.

Denne ressurslæreren var samtidig tillitsvalgt og kunne derfor ta opp og diskutere prosjektet på flere arenaer. Han beskrev videre hvordan han som tillitsvalgt på Stranda skole hadde tatt med seg planer og tanker fra UiU inn på klubbmøter: «*Her har lærerne kunnet ta ut frustrasjon, og jeg har kunnet formidle tilbake til ledelsen og ressursgruppen. Jeg kunne si at "det må vi tenke på, og nå har vi en utfordring*». Når de samme deltakerne er aktører på ulike arenaer, øker kompleksiteten. Da kan uenighetene, misforståelsene og spenningene øke, men det gir samtidig flere arenaer til å behandle disse spenningene på. Hvis deltakerne har tilegnet seg og

mestrer strukturen for ekspansiv læring, kan denne økte kompleksiteten også føre til flere arenaer for ekspansiv læring. Samtidig er det alltid en risiko for at økt spenningsnivå kan øke konfliktnivået, slik at situasjonen kanskje låser seg og læringssituasjonen bryter sammen (Engeström, 1987).

Da prosjektdeltakerne møttes på ulike arenaer, kom det frem at forventningene bygget på tidligere erfaringer, og at det historiske perspektivet i aktivitetsteorien og teorien om ekspansiv læring (Engeström, 1987, 2001) hadde betydning. På Marka skole brukte man benevnelsen *aksjonslæringssløyfer*, som beskriver et arbeid hvor man systematisk arbeider med planlegging, gjennomføring, evaluering og ny planlegging av undervisning for å fremme elevenes læring. Dette gjentas gang på gang, derav benevnelsen sløyfe. En lærer på Marka skole beskrev forventninger om «*aksjonslæringssløyfer med refleksjon*» og at «*refleksjonene skulle danne retning for veien videre*». Han mente at «*sløyfene med tiden har kommet litt under huden som en metodikk med bruk av ITP (individuell, team, plenum) delingskultur og aksjon*». Denne læreren argumenterte, helt i tråd med Engeström (1987), for at tidligere erfaringer fikk betydning for nåværende deltakelse, i dette tilfellet som kunnskap og erfaring med en nyttig struktur. På samme måte kan vi ifølge Fines (2002) si at forventninger ble bygget opp i et gradvis samspill mellom lærerne basert på deres tidligere erfaringer med utviklingsarbeid og tanker de hadde om samarbeid og utbytte.

Begrepet aksjonslæringssløyfe ble også brukt av en utviklingspartner fra universitetet, som har erfaring med denne strukturen. Erfaringene til denne utviklingspartneren hadde tidligere fått betydning for et utviklingsforløp på en annen skole. Rektor ved Stranda skole sa:

> Vi hadde jo egentlig lagt alt innhold i utviklingstiden for hele våren, og så satt vi der og la fram planen, da skjønte vi på deg (fra UH) at du var sånn passe. … hm. … er det dette dere skal gjøre, og så snudde vi helt. Du stilte noen spørsmål som gjorde at vi måtte tenke gjennom på nytt. Vi skjønte at aksjonslæringssløyfer med refleksjon skulle danne utgangspunkt og vise retning videre, og vi kunne ikke ha alt innhold klappet og klart for hele våren. Aksjonslæring var å leve litt med det uferdige.

Før samarbeidet startet, hadde rektor og utviklingspartner ulik forståelse av strukturen for arbeidet. Vi kunne med andre ord observere flere stemmer med ulike synspunkt og interesser. Ifølge Engeström (2005) vil et aktivitetssystem alltid bestå av flere stemmer og motsetninger som brynes mot hverandre, i dette tilfellet rektor og utviklingspartner. Etter samtaler revideres denne forståelsen, og man enes om en felles retning. Sterk struktur kan stenge noen kreative rom, og deltakerne hindres i å oppnå maksimalt utbytte av samarbeid, utvikling og læring. Svak struktur støtter ikke deltakerne i lærings- og endringsprosessene. En utfordring er da at behovet for struktur kan være forskjellig, eller at ulike profesjoner har ulik kultur for organisering av struktur. Funn i dette prosjektet viser at dette er viktig å ta opp i samarbeidet i grensesonene. I dette tilfellet forholdt den ene parten seg spørrende, mens den andre parten så behovet for å endre og tilpasse seg. I en slik situasjon er det mulig å finne en felles struktur påvirket av begge parter, slik vi ser under Engeströms prinsipp om endring som muliggjøres gjennom sykluser over tid.

I sin forståelse av begrepet aksjonslæringssløyfe la rektor ved Stranda Skole vekt på at slike sløyfer med aksjonslæring omfattet prosesser hvor man ikke alltid når et eksakt mål, men hele tiden jobber i en prosess hvor man ikke er helt ferdig. Det vil alltid være noe mer man kan tenke seg å oppnå gjennom å stille spørsmål til eksisterende praksis, analysere, reflektere og prøve ut nye forslag i tråd med den ekspansive læringssirkelen (Engeström & Sannino, 2010).

Denne empirien viser at ulike aktører har ulike erfaringer, ulike arbeidssituasjoner og dermed ulike forventninger til utviklingsarbeidet. Vi møtes med hver vår bakgrunn og mål for arbeidet (Fines, 2002). Når disse forventningene blir synlige, dannes grunnlaget for nytenkning. Våre ulike forventninger får på denne måten betydning for forløpet og resultatet av samarbeidsprosessene.

Forventninger til felles mål

Våre handlinger styres av våre mål. Når vi som deltakere ser et nyttig og hensiktsmessig utbytte, så tilrettelegger vi våre handlinger for å oppnå dette. Våre erfaringer, vår rolle, vårt samspill med andre og våre

forventninger får betydning for hva som er nyttig, hensiktsmessig og gir mening for oss. Aktivitetssystemet er preget av flerstemmighet med ulike synspunkt, og endring skapes gjennom lange sykluser (Engeström & Sannino, 2010). Det er altså ikke en fastlåst posisjon, hvor et mål ligger fast til det er nådd, men en situasjon i endring. Som rektor sa ovenfor: *Vi må leve med det uferdige.*

Deltakerne gikk inn i prosjektet med ulike forventninger til målet for hva de skulle jobbe med. Før et lærerkollegium og skoleledelsen fikk snakket sammen, kunne bakgrunnen for valg av mål variere. Lærerne kom direkte fra utfordringene i klasserommene, mens ledelsen både hadde et annet perspektiv og trengte litt tid og forklaring for å vite hva som var mest aktuelt. Denne situasjonen kunne beveges når deltakerne snakket sammen på tvers av grensene. En av lærerne ved Stranda skole sa:

> Da vi startet hadde ledergruppen, med bakgrunn i ståstedsanalysen, bestemt at lesing skulle være et sentralt tema, og da var det litt sånn blanda mottakelse [blant lærerne]. Ungdomsskolelærerne var litt negative, og vi på barnetrinnet var sånn: "Wow, skal vi få være med" – det var litt gøy. Men da vi hadde *gjennomført en SWOT*-analyse sammen med utviklingsveiledere (den var proff), da tror jeg personalet synes det ble veldig bra. Vi ble litt gira og har greid å holde trykket oppe underveis.

Planen fra ledelsen passet kun delvis til lærernes forventninger og behov. Utviklingsveilederne kom inn med et redskap som viste hvor det kunne være nyttig å sette inn og gjennomføre en SWOT-analyse (strengths–weaknesses–opportunities–threats). I dette tilfellet viste den, på troverdig vis, at nettopp lesing ville være et hensiktsmessig sted å starte. Fordi analysen ga mening for deltakerne, fikk den også betydning for kommende forventninger og dermed mening, holdninger og handlinger. I tråd med ekspansiv læring startet det med en «forstyrrelse» hvor det ble stilt spørsmål ved eksisterende praksis (Engeström & Sannino, 2010).

Ved samme skole beskrev rektor at ressursgruppen hadde laget oppdrag hvor det var «*synlig og klart hva som skal gjøres og hva som var målet*». Det ble fulgt opp av en «*felles erfaringsdeling over hva man ønsket å jobbe med*». Det er ikke alltid at det som er synlig og klart for den ene

deltakeren i arbeidet på tvers av grensene, er like forståelig for den andre. Det kan derfor være en strategi for å fremme dette samarbeidet at man selv prøver å formulere seg tydelig, presentere dette for samarbeidspartnere, diskutere og reflektere over hvordan alle forstår oppdraget, slik at man opparbeider seg en felles forståelse for hvilke handlinger som skal til for å nå målet. Selv om målet (objektet) var uklart i begynnelsen, bidro forhandlinger og samarbeid med klargjøring (Engeström, 2005). Det var det rektor kort beskrev ovenfor. Rammen var en felles forståelse av et mål og at alle deltakerne skulle bidra for å nå dette målet.

På Bygda skole ble det fortalt at de *«har avsatt mye og lang tid»*. De hadde gjennomført aksjoner med lesestrategier, hatt refleksjonsprosess individuelt, i team og i plenum. Alle hadde fått avsatt tid til å observere kolleger. Å bruke tid og ressurser var også en måte å vise forventninger til å nå et felles mål. Tid som ressurs er en mangelvare ved mange skoler, å få tildelt tid til et utviklingsprosjekt vil, uten at noe blir sagt, også være et signal om at man bør delta og gjerne ta et steg nærmere målet.

Forventninger og læring

Utbyttet og læringen av samarbeidet så ut til å overgå forventningene på disse skolene. Rektor på Bygda skole kom med følgende uttalelse:

> Alle uten unntak sier at dette må vi gjøre mer. Dette må vi fortsette med og ikke slutte. Alle er i gang med noe. Vi har vært gode til å sette av tid, jobbe i bolker hvor vi har fokus på akkurat det vi har bestemt. Det er veldig viktig at lærerne har oppdaget at de kan mye – så får vi hentet fram ressurser og de får input. Så deilig å få anerkjennelse og at andre ser hva du gjør, og få tilbakemeldinger. Som mange andre klasserom i Norge har døra vært lukket til klasserommet, men nå er vi inne og ser, opplever og oppdager at det er helt fantastisk hva folk kan.

Rektor på Bygda skole hadde noen forventninger som gjorde at det ble satt av tid til utviklingsarbeidet og lærerkollegiet fikk medvirke, men det var også forventet at man jobbet sammen mot et felles mål. Slike mål vil variere noe fra skole til skole, da man må sikre at arbeidet kan knyttes til spørsmål som lærerne oppfatter som meningsfulle og utfordrende,

knyttet mot eksisterende praksis (Madsen, 2010). Samtidig ga rektor i dette tilfellet uttrykk for at resultatet oversteg forventningene. Å sette av tid, å jobbe individuelt og i grupper med presentasjoner og diskusjoner i plenum, var en suksessfaktor som ga innsikt i hva kolleger kunne bidra med, og samtidig åpnet for input og læring. Lærerne møtte ikke kun forventninger, men også anerkjennelse for kunnskap og handlinger som profesjonelle yrkesutøvere. Dette førte til ytterligere åpenhet for samarbeid og innsikt i hverandres arbeid, ved at «*dørene til klasserommene oppleves som mer åpne*». Antakelig er dette en metafor som forteller at man reagerte positivt på å samarbeide med, og bli observert av, både kolleger og skoleledelse.

Et tettere samarbeid førte også til at lærerne ble bedre kjent med hverandre. Man ser ikke kun hverandres svake sider, men også de sterke. En av lærerne på Bygda skole fortalte at hun har *«oppnådd gjensidig høyere respekt for en kollega»* og at *«det oppleves som en støtte»*. Man er ikke i samme grad ensom i arbeidet når man tør å åpne seg, og når man opplever at kolleger har kunnskap og profesjonsutøvelse man kan støtte seg til. Rektor ved Bygda skole delte lærernes forståelse av utviklingen på skolen og fortalte at de *«er på vei til å bli en VI-skole som jobber sammen og backer hverandre opp»*. Man lyktes med å fremme et lærende fellesskap hvor man med alle lærerne som deltakere ble tryggere på hverandre og lærte og utviklet seg sammen. Denne opplevelsen av å være deltaker i et læringsfellesskap hvor man både respekterer og støtter hverandre, var basis for felles læring og utvikling og kan betegnes som et profesjonelt læringsfellesskap (Emstad, 2012; Hargreaves & Fullan, 2016).

Samtidig handler profesjonsutøvelse i læreryrket om mer enn å kunne snakke med kolleger, det er mye undervisningsarbeid i klasserommene også. Endring kan oppstå som ideer i samtaler og begrunnes i felles refleksjoner, men først når de har funnet veien til klasserommet, har det skjedd noe. Dette var et grunnleggende prinsipp i UiU som også kom til uttrykk i den samme lærerens uttalelser da han fortalte at *«å gjøre noe sammen i personalgruppen har vært viktig*: *ikke bare si ting, men gjøre noe»*. Hva hver enkelt gjør, vil avhenge av situasjonen og av den læringen som har skjedd i prosessen. Dette bygger naturlig på tidligere erfaringer og nåværende forventninger til hvilke muligheter som foreligger, men store så vel

som små endringer er uttrykk for at den enkelte læreren har lært noe og har utviklet seg. Når mange lærere har lært noe innenfor samme feltet, på vei mot de samme målene, har det skjedd noe i det felles systemet. Når også ledelse og deltakere fra universitetet har innvirket på dette systemet og selv endret forståelse, da har samarbeidet i grensesonene ført til læring vi kan betegne som ekspansiv (Engeström, 2005). Gjennom prosessene har arbeidet ekspandert fra å være utydelig med svak forståelse til gradvis å få retning, innhold og, ikke minst, sette spor i lærerens praksis.

Med bakgrunn i empirien ovenfor ser vi at det å krysse grenser og samarbeide i grensesonen kan føre til læring. Ledelse og lærere har krysset grenser, utviklingspartnere fra universitetet og ansatte i skolen har møttes over grensene, utviklingsveilederne og ressurslærerne har inngått i grensesprengende samarbeid på kryss og tvers. UiU var tilrettelagt og ble gjennomført på en måte som støttet dette arbeidet i grensesonene. Samtidig har vi blitt bevisst nye grenser. Det har blitt synlig at det også eksisterer grenser mellom lærerne og deres ulike, individuelle praksiser. Samarbeidet mellom lærerne blir også til et samarbeid i grensesonene som et resultat av grensekryssing.

UH-deltakernes forventninger om å komme frem til endringer i klasserommet, lærernes forventninger om at dette skulle bli mer enn prat, og skolelederes forventninger om at dette prosjektet skulle forankres systemisk, og også ha en betydning for samarbeidet etter prosjektets avslutning, førte til en gjensidig læringsprosess i grensesonen.

Oppsummering

I denne studien har vi utforsket betydningen av deltakernes forventninger i et samarbeid på tvers av profesjonsgrensene. Alle har noen forventninger både til seg selv og til samarbeidspartnerne når arbeidet innledes. Disse forventningene baserer seg på deltakernes tidligere erfaringer og kan synliggjøres gjennom en historisk analyse (Engeström, 1999). En slik analyse øker bevisstheten om forventningene, som da fremstår som et redskap som kan skape fremdrift i utviklingsarbeid med deltakere over profesjonsgrenser. Analysen vil også synliggjøre motsetninger både innad i gruppene og mellom gruppene av deltakere. Hvis slike motsetninger

håndteres som grunnlag for utvikling, kan en analyse støtte læringen og utviklingen. Hvis motsetningene øker, risikerer man konflikter som hindrer samarbeid og læring, og dermed fører til motstand.

Utviklings- og læringsarbeid retter seg mot ett eller flere mål. Mål kan settes på ulike nivå, desto mer overordnet nivå, desto lettere å bli enige, men samtidig vanskeligere på en meningsfull måte å knytte målet til hverdagens praksis. Om man ønsker utvikling av undervisningen i klasserommet, slik det var i UiU, må man altså finne et nivå for målformuleringene som er overordnet nok til å samle deltakerne på tvers av grensene, men konkret nok til å oppleves som meningsfullt av deltakerne. Ifølge den ekspansive læringssirkelen kan implementering forstås som å bli bevisst hvilke rutiner og aktiviteter som skal opprettholdes i god balanse med positiv forventning til endringen.

Når ulike grupper av deltakere møtes med sine ulike mål og forventninger, kan en analyse av situasjonen være et redskap for å vurdere mening i målene. I dette tilfellet gjennomførte man som nevnt en SWOT-analyse, men andre former for kartlegging av situasjonen kunne også få frem skolenes behov. Det viktigste med analysen var at deltakerne skulle oppleve sammenheng og mening i de påfølgende målformuleringene. Hvis målformuleringene blir meningsløse i forhold til deltakerens forventninger, hva som er utfordringer og forståelse av hva som kan gjennomføres, så minker aktørens innsats og læring i samarbeidsprosessen.

Å lære tar tid, å overføre det lærte til endring av praksis tar også tid, og å endre en felles kultur tar tid. Det må altså settes av tid for at aksjonslæring kan gjennomføres. Samtidig så gjør ikke læringen og endringen seg selv, så tiden som settes av, må fylles med innhold som gir mening. Strukturen rammer arbeidet inn og støtter fremdrift. Både mening og struktur må forhandles av deltakerne i grensesonearbeid, og deres forventninger har betydning for resultatet. Denne studien viser at det er nødvendig å sette av tid til å ta deltakerne og deres forventninger på alvor.

Når så mange deltakere uttrykker at dette prosjektet var annerledes enn tidligere utviklingsprosjekt fordi man kunne bruke både ressurslærernes, utviklingsveiledernes og universitetspartneres innspill i det daglige arbeidet, da er dette dokumentasjon for at et slikt samarbeid over yrkesgrensene er nyttig og fører frem. Men vi ser også at det er krevende

både å planlegge og å delta. Deltakerne må investere av seg selv og være villige til å gå inn i læringsprosesser i et tredje rom. Kolleger som opplever at de allerede vet og kan, allerede er gode nok, vil være vanskelig å inkludere i læring i grensesonene. Men de er kanskje vanskelig å inkludere i utviklingsarbeid generelt (Madsen, 2010).

Vi stilte oss følgende forskningsspørsmål: Hvilken betydning har ulike aktørers forventninger for resultatet av en aksjonslæringsprosess? Det er, som studien viser, komplisert å planlegge, lede og gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt med mange forventninger fra ulike aktører og ulike yrkesgrupper. Men studien viser også at deltakerne som håndterer møtet i grensesonen, har mye igjen i form av gjensidig støtte i utvikling og læring. Et slikt samarbeid kan føre til grensesprengende, kreative løsninger som ingen av deltakerne kunne fått frem alene.

Referanser

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169.

Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools—panacea, placebo, or problem? *Journal of Educational Administration, 39*(1), 24–46.

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education, 23*(2), 158–173. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153

Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97.

Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering*. Doktoravhandling, NTNU.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*: *An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe, 1*(2), 10–17.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156.
Engeström, Y. (2005). *Developmental work research. Expanding activity theory in practice*. (Vol. 12). Lehmanns Media.
Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1–24.
Fines, B. G. (2002). The impact of expectations on teaching and learning. *Gonz. L. Rev.,* 38, 89.
Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator, 63*(10). Hentet fra http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620
Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
Jensen, R. & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis.* Oslo: Cappelen Damm AS.
Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner: skoleforbedring på tvers av virksomheter.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(3), 469–480.
Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner*: *Doing critical participatory action research.* Singapore: Springer.
Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010–2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Madsen, J. (2010). Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I *Skoleutvikling i praksis* (s. 217). Oslo: Universitetsforlaget.
Meier, K., Andersen, S. C., O`Tool Jr., L. J., Favero, N. & Winter, S. C. (2015). Taking managerial cntext seriously: Public management and performance in U.S. and Denmark schools. *International Public Management Journal, Symposium on the State of public Management, 18*(1).
Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development.* NY: Holt, Rhinehart & Winston.
Roth, W. M., Hwang, S. W., Goulart, M. I. & Lee, Y. J. (2005). *Participation, learning, and identity: Dialectical perspectives, vol. 14.* Berlin: Lehmanns Media.
Stake, R. E (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443–467). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stenshorne, E. (2017). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vennebo, K. F. & Aas, M. (2018). Krav om praksisorientering i rektorutdanningen: Hvordan omtales dette på tilbydernes hjemmesider? *FoU i praksis*, (3), 51–68.

Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winter, S. C. (2015). Elevers læring og skolelederfokus på faglighed. *SFI Tema*, 02, 1–8.

Zuber-Skerritt, O. (1992a). *Action research in higher education. Examples and reflections*. London: Kogan Page.

Zuber-Skerritt, O. (1992b). *Professional development in higher education. A theoretical framework for action research:* London: Kogan Page.

Om forfatterne

Nina Amble er professor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun er knyttet til Kompetansesenteret for yrkesfag og underviser for det meste på oppdragsstudier på masternivå. Ninas forskningsinteresse er rettet mot læring i arbeid og hvordan læring inngår i bra arbeid. Hun har ledet større aksjonsforskningsprosjekter, er opptatt av formidling utover akademia og har gitt ut en rekke artikler/bøker.

Svein-Erik Andreassen er dosent ved UiT Norges arktiske universitetet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Han har skrevet doktorgradsavhandlingen: «Forstår vi læreplanen?». Hans primære forskningsinteresse er analyse av læreplaner for og i grunnskole, videregående skole og fagskole.

Gunhild Bjaalid er utdannet psykolog og har en doktorgrad i organisasjon og ledelse fra Handelshøgskolen ved UIS. Hun jobber som organisasjonspsykolog ved UiS, og har en førsteamanuensis II-stilling i «Nettverk for helse og teknologi» ved samme organisasjon. Hennes forskningsområder omhandler implementering av organisatoriske endringer, arbeidsrelatert stress og arbeidsmiljø i sykehussektoren.

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal er førsteamanuensis i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hun er utdannet pedagog ved UiT med doktorgrad i pedagogikk (2012). Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet filosofering med barn, livsmestring, digital dømmekraft og profesjonsutvikling.

Morten Brattvoll er førstelektor i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Brattvoll

jobber primært med utvikling og gjennomføring av utdanninger for ansatte i det norske utdanningssystemet. Offentlig politikk og organisasjonsteoretiske tilnærminger utgjør tyngdepunktet i hans faglige arbeid.

Olav Eikeland er professor ved OsloMet – storbyuniversitet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Han er filosof og dr.philos. i antikk filosofi. Han arbeidet fra 1985 til 2008 på Arbeidsforskningsinstituttet, fra 2008 til i dag ved OsloMet. Han har arbeidet praktisk, metodologisk og filosofisk med aksjonsforskning siden midten av 1980-årene. Interessefelt er kunnskapsteori, samfunnsvitenskapelig metodologi, aksjonsforskning og organisasjonslæring. Han har publisert en rekke artikler og bøker om disse emnene.

Thomas Eri er førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Han underviser og veileder i pedagogiske emner på bachelor-, master- og ph.d.-nivå med spesiell interesse for pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, estetiske og utforskende læreprosesser, og pedagogiske grunnlagsproblemer. Eri har bakgrunn som lærer i Oslo-skolen. Han har siden 2009 ledet og bidratt i flere små og store nasjonale og internasjonale forsknings- og utviklingprosjekter i utdanningssektoren.

Anne Eriksen er dosent i drama og teater ved UiT Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet. Hun underviser på årsstudium i drama og teater, på fordypningsemnet musikk og drama i barnehagen og drama som arbeidsform i lærerutdanningene. Hun er involvert i forsknings- og utviklingsarbeid i tilknytning til ulike utdanninger ved UiT, med vekt på anvendt drama og teater. Forskningsinteressene er teater for og med barn, teater og kulturmøter samt teater og demokrati.

Hjørdis Frisnes er universitetslektor ved Institutt for sykepleie- og helsevitenskap, Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor hun underviser og veileder ved bachelorutdanningen i sykepleie. Hun er involvert i forskningsprosjekter i aksjonsforskning og

i kvalitativ forskning knyttet til studenters læring. Hun er psykiatrisk sykepleier og har lang klinisk erfaring innenfor psykisk helsearbeid.

Eli Moksnes Furu er dosent emerita i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har en doktorgrad innen aksjonsforskning og har publisert nasjonalt og internasjonalt om skoleutvikling og aksjonsforskning. Hun har ledet Nordisk nettverk for aksjonsforskning i en rekke år. Hennes seneste publikasjoner handlet om forholdet mellom translasjonsteori og aksjonsforskning.

Sigrid Gjøtterud er professor i yrkespedagogikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, RealTek, Institutt for lærerutdanning og utdanningsforskning, hvor hun underviser i pedagogikk og yrkesdidaktikk i lærerutdanning, veilednings- og universitetspedagogikk. Hun er involvert i aksjonsforskning innen utdanning både nasjonalt og internasjonalt.

Hilde Hiim er professor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på master- og ph.d.-nivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, og har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter.

Dag Husebø er førsteamanuensis i universitetspedagogikk og leder det universitetspedagogiske arbeidet ved Universitetet i Stavanger. Han har lang fartstid i å undervise og å drive aksjonsforskning innenfor et utdanningsvitenskapelig fagfelt. Hans forskningsinteresse retter seg særlig mot spørsmål om hva tros- og livssynsmangfold og digitalisering har å si for undervisning og læring i ulike utdanningskontekster.

Liv Helene Jensen er førsteamanuensis emerita ved Institutt for sykepleie- og helsevitenskap, Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har doktorgrad innen aksjonsforskning. Hun har ledet flere praktisk deltakende aksjonsforskningsprosjekter i samarbeid med ledere og tverrfaglig helsepersonell i kommuner og i

spesialisthelsetjenesten. Hun er særlig opptatt av hvordan aksjonsforskning kan bidra til læring og forbedring.

Else Marie Johansen er universitetslektor og ph.d.stipendiat ved OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet), Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun underviser på bachelor- og masternivå. Hennes interessefelt er yrkesfaglærerutdanning innen helse- og oppvekstfag og utdanning av fagarbeidere til helse- og omsorgssektoren.

Øystein Lund Johannessen er førsteamanuensis i delstilling og forsker II ved Senter for interkulturell kommunikasjon ved VID vitenskapelige høgskole. Lund Johannessen har mange års erfaring med utvikling og faglig ledelse av videreutdanninger for utdanningsprofesjonene og aksjonsforskning innenfor utdanningsfeltet. Lund Johannessens forskningsinteresse spenner fra interkulturell kompetanse i offentlig profesjonsutøvelse, særlig i skole og barnehage, til studier av interreligiøse relasjoner i flerkulturelle kontekster.

James Karlsen er professor og leder av Institutt for arbeidsliv og innovasjon på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Han er også tilknyttet det baskiske forskningssenteret Orkestra i San Sebastian, Spania. Karlsens forskningsinteresse er knyttet til regional innovasjon og regional utvikling, aksjonsforskning for regional utvikling og samspillet mellom høyere utdanningsinstitusjoner og regionale aktører. Han har publisert en bok om regional utvikling og aksjonsforskning (*Territorial Development and Action Research*) på Routledge og har mange publikasjoner i velrenommerte internasjonale tidsskrifter.

Tove Leming er dosent i samfunnsfag ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hun underviser på ulike tilbud innenfor samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen, med hovedvekt på masteremner og veiledning på masternivå. Undervisningsfokus og FoU-interesser er knyttet til demokratiundervisning, kulturmøter, internasjonalisering samt bruk av ulike studentaktive arbeidsformer, inkludert dramateknikker og rollespill.

Torbjørn Lund er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitet i Tromsø, Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Han underviser ved praktisk pedagogisk utdanning og veileder masterstudenter på ledelse og skoleutvikling. Forskningsinteressen har primært rettet seg mot skoleutvikling, særlig rettet mot å utvikle nettverk og samarbeid mellom skoler. Han har også deltatt i utvikling av nordisk nettverk i aksjonsforskning og et internasjonalt nettverk blant aksjonsforskere (Pedagogy, Education and Praxis). Siste forskningsprosjekt handler om hvordan man utvikler tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

Janne Madsen er professor i pedagogikk på lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst- Norge. Hun har mange års undervisningserfaring både fra grunnskolen, fra lærerutdanningen og fra videreutdanning for lærere. I tillegg har hun jobbet som veileder i utviklingsprosjekt i skolen. Hun deltar nå i et forskningsprosjekt som omhandler gjensidig læring i veiledning på lærerutdanningen og et med fokus på begynneropplæring.

Vegard Moen er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger (UiS), Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Han har doktorgrad i spesialpedagogikk med særlig vekt på organisasjons- og utviklingsarbeid i kommunesektoren. Pågående forskningsområder er universitets- og høgskolepedagogikk med vekt på endringsarbeid i høyere utdanning, og spesialpedagogisk kunnskapsutvikling og vilkår for tilpasset opplæring.

May Britt Postholm er professor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Postholms interessefelt er i hovedsak innen områdene utdanningsforskning, kvalitativ forskningsmetode og forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid). Hun har publisert bøker og en rekke artikler som omhandler undervisning og læring, både nasjonalt og internasjonalt, og flere metodebøker som omhandler kvalitativ metode og FoU-arbeid.

Lars Aage Rotvold er førstelektor i utdanningsledelse og prodekan HSL, UiT Norges arktiske universitet. Rotvold har lang erfaring fra flere ulike aksjonslærings- og forskningsprosjekter rettet inn mot

barnehage- og skolesektoren. Et hovedfokus i disse prosjektene har vært å gå i dybden på de strukturelle og menneskelige elementer som bidrar til organisasjonsendring.

Marit Gjone Sandsleth er universitetsbibliotekar ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor hun blant annet underviser og veileder studenter i litteratursøk og kildebruk. Hun er lektor og har tidligere undervist på videregående skole i fagene kommunikasjon og kultur, norsk, engelsk og fransk.

Arne Ronny Sannerud er professor i yrkespedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, og gjesteprofessor ved Kyambogo University, Uganda. Hans undervisningserfaring favner yrkespedagogikk, og yrkesdidaktikk i lærerutdanning på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Han har ledet en rekke nasjonale og internasjonale FoU-prosjekter.

Eva Schwencke er tidligere førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har hatt undervisnings- og veiledningsansvar i yrkes- og bedriftspedagogikk og på master- og ph.d.-nivå. Hennes interessefelt er knyttet til yrkes- og profesjonsutdanning, læring i arbeidslivet, yrkes- og prosjektdidaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut vitenskapelige artikler på disse feltene, lærebok i prosjektarbeid og deltatt i flere aksjonsforskningsprosjekter.

Geir Skeie innehar en UNESCO-Chair i Diversity, inclusion and education ved Universitetet i Stavanger. Hans forskning har fremfor alt dreiet seg om teoretiske og empiriske problemstillinger innenfor religionsdidaktikken med vekt på mangfold. Dette omfatter også praksisutviklende forskning. Skeie har en delstilling som vitenskapsombud ved Universitetet i Stavanger og er professor 2 ved NTNU.

Åse Slettbakk er universitetslektor i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Slettbakk har lang erfaring fra arbeid i ungdomsskolen, og er nå involvert i

prosesser med ny kompetanseutviklingsmodell for skolen, både desentralisert ordning og oppfølgingsordningen. Hennes forskningsinteresser er knyttet til skolen som organisasjon, skoleutvikling og ledelse. Hun underviser i rektorutdanningen i Tromsø, og er per tiden prosjektleder for desentralisert kompetanseutviklingsmodell ved UiT.

Annfrid R. Steele er førsteamanuensis i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser i pedagogikk ved lærerutdanningen 1.–10. program. Hun er involvert i flere forskningsprosjekter i lærerutdanning som vektlegger aksjonsforskning som tilnærming, og prosjekter med hovedvekt på samarbeid mellom lærerutdanning og skole.

Anne Stenhammer er bibliotekleder for universitetsbiblioteket ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Hennes interessefelt favner utvikling av universitetsbiblioteket som læringsarena og hvordan bibliotekarers kompetanse best skal komme studentene til nytte i deres læringsprosesser. Hun har lang undervisnings- og veiledningserfaring innen generiske ferdigheter, systematisk litteratursøk og kildekritikk. Anne er medforfatter på en lærebok om undervisningsmetoder for helsebibliotekarer og har skrevet flere fagartikler om informasjonsferdigheter blant elever og studenter. Hun har kompetanse i universitetspedagogikk, språk og veiledning av studenter som har norsk som andrespråk.

Elisabeth Stenshorne er førstelektor i pedagogikk og utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har arbeidet i grunnskolen i 14 år, både som lærer, spesialpedagog og innenfor skoleledelse. Arbeidsområder er knyttet til undervisning, veiledning og koordinering ved master- og videreutdanning. Hun har kompetanse innenfor spesialpedagogikk, utdanningsledelse og skoleutvikling. Strategier fra aksjonsforskning og aksjonslæring er tema publisert i forskning om skoleutvikling innenfor blant annet skolebasert kompetanseutvikling.

Beate Lie Sverre er førsteamanuensis ved Institutt for sykepleie- og helsevitenskap, Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Universitetet i Sørøst Norge, hvor hun underviser og veileder på bachelor-, master- og

ph.d-nivå. Hun er sosialantropolog og sykepleier og har en ph.d. i migrasjonshelse. Hun leder og er involvert i forskningsprosjekter med vekt på aksjonsforskning, etnografi og narrative tilnærminger innen temaene interkulturell veiledning, helsetjenesteutvikling til eldre og psykisk helse blant immigranter.

Sølvi Thuv er universitetslektor emerita i pedagogikk ved Nord universitet, seksjon for lærerutdanning og kunst- og kulturfag. Hennes undervisningserfaring favner faget mat og helse, pedagogikk, veiledningspedagogikk og videreutdanning for lærere. Interessefeltet hennes er profesjonsutdanning, didaktikk, nettverk for nyutdannede og aksjonsforskning.

Astrid Unhjem er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har doktorgrad i spesialpedagogikk og underviser på grunnskolelærerutdanning 1–7, der utvikling av studentsentrerte undervisningsmetoder er et av interessefeltene. Andre interessefelt er tilpasset opplæring og begynneropplæring i en skole preget av mangfold.

Nina Aa. Vasseljen er universitetslektor i pedagogikk, skoleutvikling og utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun underviser i veiledningspedagogikk og videreutdanning for lærerspesialister, og jobber med en doktorgradsavhandling knyttet til bruk av Lesson Study og aksjonsforskning i skolebasert kompetanseutvikling.

Marit Aas er professor i skoleledelse ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), professor II ved universitetet i Tromsø og adjunct professor ved Griffith University, Brisbane, Australia. Aas har bygget opp og ledet den nasjonale lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo fra 2009 til 2017 og har nå det faglige ansvaret for skolelederutdanningene ved OsloMet. Hun har ledet og deltatt i flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter om skoleledelse og profesjonsutvikling for skoleledere. Aas er fra høsten 2020 prosjektleder for «Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen», et fireårig forskningsoppdrag fra Utdanningsdirektoratet.